Niveau(x) d'enseignement : 7 Numéro EDUQ : 9370144
Centre d'intérêt : 751

Nicolas-Séide, Lucienne.

Identification et classification des erreurs en français écrit des étudiants allophones au collégial / Lucienne Nicolas-Séide, Daniel Caille. -- [Montréal] : Collège de Bois-de-Boulogne, Centre de ressources didactiques et pédagogiques, 1992.
iv, 116 p. ; 28 cm.

Code : 1532-0343. Bibliogr. : p. [115]-116.

ISBN 2-921331-06-3

Vedette(s)-secondaire(s) : Caille, Daniel • Collège de Bois-de-Boulogne. Centre de ressources didactiques et pédagogiques

Descripteur(s) : Français (Langue) • Langue écrite • Langue seconde • Allophone • Orthographe • Grammaire • Vocabulaire • Collégial (Ordre d'enseignement)

Cette recherche vise à l'indentification, la compilation et l'analyse des erreurs commises en français écrit par les étudiants allophones du collégial. Un corpus de 174 textes a été corrigé, classé et analysé selon la langue maternelle des étudiants. Les erreurs ont été classées dans la grille du S.A.L.F. (Service d'aide en langue française) d'après les catégories suivantes : orthographe, grammaire, vocabulaire, phrase. Il ressort de l'analyse que les étudiants allophones font les mêmes erreurs que les étudiants francophones mais aussi d'autres erreurs en raison du fait que le français est pour eux une langue seconde. L'ensemble des étudiants, peu importe leur langue maternelle, ont des problèmes en ce qui a trait au vocabulaire, aux pronoms déterminants, aux prépositions, aux verbes, à l'orthographe d'usage, etc... mais les étudiants allophones, qui maîtrisent mal le français oral, en ont davantage au niveau de la structure des phrases, du vocabulaire et de l'orthographe.

Type de document :

9370144

Collège
du Bois-de-Boulogne
Centre des ressources didactiques et pédagogiques

Identification et classification des erreurs en français écrit des étudiants allophones au collégial

9370141

Collège de Bois-de-Boulogne
Centre des ressources didactiques et pédagogiques

IDENTIFICATION ET CLASSIFICATION DES ERREURS EN FRANÇAIS ÉCRIT DES ÉTUDIANTS ALLOPHONES AU COLLÉGIAL

LUCIENNE NICOLAS-SÉÏDE
DANIEL CAILLE

Septembre 1992

Cette recherche a été subventionnée par la Direction générale de l'enseignement collégial dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage.

REMERCIEMENTS

Nous voulons tout d'abord remercier la DGEC qui nous a accordé une subvention pour entreprendre cette recherche dans le cadre du programme PAREA (Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage). Nous remercions également la direction du collège de Bois-de-Boulogne qui a aussi contribué au financement de ce projet en acceptant de nous accorder une libération partielle de notre tâche d'enseignement, au cours de l'année 1991-1992.

Nos remerciements vont à :

- monsieur Eduardo Brito, coordonnateur du C.R.D.P. (Centre des ressources didactiques et pédagogiques);
- monsieur André Campagna, directeur des services pédagogiques;
- monsieur Marcel Deneux, coordonnateur à l'enseignement régulier;
- monsieur Bernard Lachance, directeur général du collège;

Nous profitons de ce rapport pour remercier tous ceux qui ont pris à coeur notre projet et qui s'y sont impliqués de façon particulière. Nous réservons un merci tout spécial à :

- madame Denyse Lemay, conseillère pedagogique, qui nous a accompagnés tout au long de cette recherche par son aide et ses conseils;

- monsieur Pierre Séguin, conseiller pédagogique, pour nous avoir si souvent et si gentiment éclairés de ses lumières en informatique;

- madame Nicole Garet, professeure de français, qui a travaillé avec tant d'ardeur et de rigueur pendant la première année de cette recherche.

Nous remercions les étudiants qui ont bien voulu nous laisser utiliser leurs travaux. Sans leur accord, cette recherche n'aurait pas été possible.

Nos remerciements vont aussi aux professeurs qui ont participé à ce projet en acceptant de nous confier les travaux de leurs étudiants malgré les désagréments et le surcroit de travail que cela a pu leur causer. Merci à :

- madame Huguette Boulanger, professeure de français;
- monsieur Vincent Di Maulo, professeur d'administration;
- monsieur Claude Ducharme, professeur de sciences sociales;
- madame Lise Carbonneau, professeure d'administration;
- monsieur Paul Charbonneau, professeur de philosophie;
- madame Solange Coulombe-Brault, professeure de soins infirmiers;
- monsieur Lionel Jean, professeur de français;
- monsieur François Laliberté, professeur de philosophie;

- monsieur Pierre Larin, professeur de français;
- madame Chantal Sauvé, professeure d'administration;
- madame Danielle Schmouth, professeure de soins infirmiers;
- madame Lucie Turcotte, professeure de philosophie.

Nous tenons à remercier madame Céline Lauzière, attachée d'administration, d'avoir bien voulu nous donner les listes des groupes d'étudiants de tous les professeurs que nous avons contactés.

Nous voulons aussi remercier les auteurs de la grille du SALF (Service d'aide à la langue française), messieurs Lionel Jean, Jacques Leclerc et Claude Racine, de nous avoir permis de l'utiliser. Nous avons pu nous servir de cette grille de correction comme d'une grille de classement, avec quelques modifications.

Nous avons apprécié la collaboration et les conseils de monsieur Robert A. Papen, directeur du Département de linguistique de l'Université du Québec à Montréal, de messieurs Lino Verdone du collège de Bois-de-Boulogne et Christian Contant du collège Ahuntsic, professeurs et conseillers en statistique, et de monsieur François Béland, coordonnateur aux communications internationales du collège de Bois-de-Boulogne.

Nous sommes heureux de citer ici mesdames Janine Guérard pour avoir tapé le mémoire de présentation, Suzanne Vigneault pour nous avoir promptement fourni le matériel dont nous avions besoin et Nicole Bohémier pour avoir travaillé à la présentation matérielle de ce rapport. Nous les remercions pour la qualité et la rapidité de leur travail, et pour leur gentillesse.

Enfin, nous remercions tous ceux qui ont collaboré d'une façon ou d'une autre à la réalisation de ce travail et que nous n'avons pas cités. Nous pensons en particulier à certains utilisateurs du MAC et de l'imprimante qui nous ont dépannés de façon ponctuelle à la salle des APO.

TABLE DES MATIÈRES

Liste des tableaux vi

Liste des annexes viii

Présentation et avertissement 1

Résumé 3

Chapitre 1

La problématique 5

- Définition du problème 7
- État de la question 10
- But de la recherche 13
- Hypothèse générale de la recherche 13

Chapitre 2

La démarche ou la méthodologie utilisée 15

- Constitution du corpus 17
- Identification des erreurs 23
- Élaboration d'une grille de correction et classement des erreurs 24

Chapitre 3

Traitement des données, résultats et analyse 29

- Orthographe 31
- Grammaire 40
- Vocabulaire 62
- Phrase 68

Conclusion 101

Annexes 107

Bibliographie 115

LISTE DES TABLEAUX

		Page
1.	Pourcentage du nombre d'étudiants par groupe linguistique en rapport avec le nombre total d'étudiants représentés	22
2.	Nombre de travaux par groupe linguistique et pourcentage en rapport avec le nombre total de travaux du corpus	22
3.	La grille de classement des erreurs	27
4.	Nombre et pourcentage d'erreurs par catégorie	92
5.	Répartition des erreurs par groupe linguistique et par sous-catégorie dans la catégorie orthographe	94
6.	Répartition des erreurs par groupe linguistique et par sous-catégorie dans la catégorie grammaire	95
7.	Répartition des erreurs par groupe linguistique et par sous-catégorie dans la catégorie vocabulaire	96
8.	Répartition des erreurs par groupe linguistique et par sous-catégorie dans la catégorie phrase	97
9.	Éléments de la langue dans lesquels les étudiants font des erreurs (par ordre décroissant)	98

LISTE DES ANNEXES

		Page
1.	La grille de correction du S.A.L.F.	107
2.	Communiqué à tous les professeurs concernés	111

PRÉSENTATION

Cette recherche est subventionnée par la Direction générale de l'enseignement collégial (DGEC) et par le collège de Bois-de-Boulogne. Nous y avons travaillé deux jours par semaine de septembre 1990 à juin 1992. L'idée d'entreprendre une telle étude nous est venue au cours de notre expérience d'enseignement du français aux étudiants allophones. Nous avons constaté qu'ils utilisaient un vocabulaire limité en français écrit et que le nombre de fautes dépassait de loin le minimum acceptable. De plus, ces erreurs, par leur forme, nous semblaient différentes de celles que font habituellement les étudiants francophones. Nous avons voulu examiner de plus près un corpus de textes écrits par des étudiants des cours d'appoint et par un certain nombre d'étudiants déjà répartis dans les cours obligatoires de français. Cette recherche vise donc à l'identification, la compilation et l'analyse des erreurs propres aux étudiants allophones dans le milieu collégial.

AVERTISSEMENT

Nous avons défini « allophone » toute personne dont la langue maternelle n'est pas le français. C'est en vertu de cette définition, et pour nous faciliter la tâche, que les étudiants de langue maternelle anglaise dont nous avons étudié les textes sont aussi désignés comme allophones, contrairement à la définition que le dictionnaire accorde à ce mot et à l'usage qu'on en fait habituellement dans les différents discours.

L'emploi de termes génériques masculins tout au long de ce document a pour seul but d'alléger le texte.

RÉSUMÉ

Nous avons dépouillé un corpus de 174 textes dont nous avons corrigé, classé et analysé les erreurs selon la langue maternelle des étudiants. Ces langues sont, par ordre d'importance au collège : le créole haïtien, l'arabe, l'arménien, les langues asiatiques (cambodgien, vietnamien, laotien, chinois), le grec, l'anglais, l'espagnol, l'italien. Les erreurs ont été classées dans la grille du SALF (Service d'aide en langue française) que nous avons modifiée et adaptée. Les quatre grandes catégories de la grille sont les suivantes : orthographe, grammaire, vocabulaire, phrase.

Les résultats révèlent que les étudiants allophones font un certain nombre d'erreurs identiques à celles que font les francophones et qui peuvent venir, entre autres, de la difficulté même de la langue française ; d'autres erreurs viennent du fait que le français est pour eux une langue seconde.

Il ressort de notre analyse que l'ensemble des étudiants, peu importe leur langue maternelle, ont des problèmes dans les points suivants (par ordre d'importance) : le vocabulaire, les pronoms et les déterminants, les prépositions, l'emploi du temps ou du mode du verbe, l'orthographe d'usage, les niveaux de langue, les accents, l'accord du verbe avec son sujet, les structures de phrase, l'emploi du singulier/pluriel, les homonymes, les majuscules/minuscules, etc. De plus, nous avons pu constater l'ampleur de l'influence d'un français oral mal maîtrisé sur l'écrit, notamment au niveau de la structure des phrases, du vocabulaire et de l'orthographe.

Les résultats de cette recherche nous permettront d'élaborer les objectifs d'apprentissage qui seront à la base du matériel pédagogique expérimental que nous devons créer au cours de l'année 1992-1993 et dont le but sera d'améliorer la qualité du français chez les étudiants allophones du niveau collégial, en mettant l'accent sur la langue écrite.

CHAPITRE 1

LA PROBLÉMATIQUE

DÉFINITION DU PROBLÈME

Au cours des années mil neuf cent quatre-vingt, la clientèle des collèges a considérablement changé. La présence d'étudiants allophones dans les classes est devenue une réalité démographique avec laquelle il faut désormais compter. On sait que le nombre ira en augmentant. Le fait que ces étudiants, pour la plupart arrivés au Québec depuis peu, ne maîtrisent pas suffisamment le français et méconnaissent le milieu socioculturel local est un des obstacles majeurs à leur intégration, tant scolaire que sociale.

Ces étudiants ont à faire face à d'énormes difficultés causées par la diversité de leurs origines, des cultures et des langues maternelles mises en présence à l'intérieur du milieu scolaire. Ils viennent de différents pays, sont issus de milieux socioculturels différents, voire antagonistes sur le plan politique. Leurs langues, leurs religions, leurs cultures sont différentes. Pour la plupart, le choc culturel subi en arrivant a été énorme. Ils ont peut-être été totalement déroutés par certains de nos comportements nord-américains. L'entourage immédiat de ces nouveaux arrivants ne parle pas le français. Il se crée donc un abîme entre leur vie scolaire et leur vie familiale et sociale. Outre les difficultés d'ordre socioculturel auxquelles ils sont continuellement confrontés, les allophones doivent aussi faire face à leurs problèmes linguistiques.

En effet, si l'acquisition de la langue maternelle se fait inévitablement alors qu'on est très jeune, l'apprentissage d'une langue étrangère est singulièrement plus « douloureux », particulièrement pour les adultes et les adolescents : ils auront tendance à faire constamment référence à leur langue maternelle, chercheront à traduire et, ce faisant, calqueront la langue seconde qu'ils sont en train d'apprendre sur leur langue d'origine. En plus de l'obstacle causé par la traduction mot à mot et le calque des structures, les étudiants se heurteront à de nombreux écueils sur les plans phonétique, phonologique, lexical et même sémantique. Par ailleurs, ces obstacles diffèrent selon les langues

maternelles. En effet, mis dans les mêmes conditions d'apprentissage, le Chinois et l'Espagnol qui apprennent le français n'auront certainement pas les mêmes problèmes. On peut s'attendre à ce que le second ait moins de difficulté que le premier, en particulier sur les plans phonétique et lexical, à cause de la parenté de la langue espagnole avec la langue française.

De plus, dans le cas de l'apprentissage du français, les allophones devront, en fait, assimiler deux systèmes, à cause de l'énorme différence qui existe entre le français écrit et le français oral. Les niveaux de langue à l'intérieur de chacun de ces systèmes, particulièrement de l'oral, augmentent davantage la difficulté. L'étudiant devra développer son aptitude à utiliser tous les registres : l'oral et l'écrit, le familier et le soutenu. Au niveau collégial, il devra également atteindre le niveau de l'abstrait et du nuancé pour pouvoir comprendre et analyser des textes théoriques, rédiger des textes exigeant une réflexion soutenue et/ou une argumentation cohérente.

Étant professeurs de français dans un collège francophone qui reçoit des étudiants allophones (23% de la clientèle étudiante), nous nous sentons particulièrement concernés par cette situation. Même avec une longue expérience d'enseignement, il nous arrive d'être désarmés face à certains problèmes langagiers propres aux allophones. Ce sentiment est encore plus gravement ressenti par les professeurs des autres matières. Le français devient non seulement une langue seconde, mais aussi la langue d'usage (une seconde langue première, selon l'appellation de certains) et, pour les étudiants, la langue d'apprentissage et la langue d'enseignement. Dans un de ses ouvrages sur l'apprentissage du langage, William Mackey présente ainsi un des problèmes de ceux qui font face à l'acquisition d'une langue seconde :

> Celui qui n'a utilisé qu'une seule langue depuis sa tendre enfance a acquis des habitudes de penser qui sont étroitement liées à ses habitudes linguistiques. La langue qu'il utilise est maintenant partie intégrante de l'expérience qu'il a de l'univers des actions et des choses. Lorsqu'il était enfant, tous les progrès de cette expérience s'accompagnaient toujours de progrès dans l'apprentissage de la langue.
> Mais maintenant un problème se pose à lui ; il doit considérer ces mêmes milieux et cette même expérience d'une façon absolument

différente, non seulement pour ce qui touche les sons, les mots et les phrases, mais aussi pour ce qui a trait au regroupement des choses, des personnes et des actions et au découpage différent du temps, de l'espace et de la matière, toutes ces opérations pouvant être en opposition avec le système de sa langue maternelle[1].

Si telle est la situation de tout individu qui apprend à penser dans une langue autre que sa langue maternelle tout en restant dans son milieu géographique, qu'en est-il de l'étudiant qui doit vivre cette expérience non seulement dans un milieu complètement différent de celui de son enfance, mais encore dans un groupe, et même un pays, où plusieurs langues sont mises en contact ?

Bref, l'étudiant allophone rencontre plusieurs obstacles à la maîtrise de la langue française : les difficultés inhérentes à la langue elle-même, l'interférence de la langue maternelle (et/ou des langues acquises) sur les plans phonétique, phonologique, lexical, syntaxique et sémantique, l'existence de plusieurs niveaux de langue, etc. De plus, la présence vivante de l'anglais dans une ville comme Montréal ne lui simplifie pas le problème.

Au collège de Bois-de-Boulogne, nous nous trouvons en présence d'une clientèle allophone non négligeable. À l'automne 1990, les services aux étudiants[2] ont mené une enquête dans le but de savoir à quels groupes ethniques ou culturels appartiennent les élèves qui fréquentent le collège, quel est leur pays de naissance et quelle est leur langue maternelle : les résultats nous ont permis de constater que 23% des étudiants n'ont pas le français comme langue maternelle. De plus, les langues maternelles y sont très diverses. On trouve des étudiants qui parlent espagnol, italien, créole, arabe, arménien, anglais, grec, hollandais, chinois, vietnamien, cambodgien, d'autres langues asiatiques et des langues slaves. Pour pouvoir s'intégrer à la séquence des cours réguliers, ces étudiants ont besoin, en plus de l'aide que leur apportent

---

[1] MACKEY, William. *Principes de didactique analytique. Analyse scientifique de l'enseignement des langues*. Paris, Didier, 1972, p.157.

[2] CARDINAL, Marc. « Les étudiants, les étudiantes des cours du jour » dans *L'Intervalle*, vol. 6, nº 3, Montréal, collège de Bois-de-Boulogne, février 1991, p.4.

leurs professeurs, d'outils pédagogiques adaptés à leurs propres difficultés.

À la suite d'une recherche portant sur l'évaluation de la séquence obligatoire de français au collège[3], nous avons fait les constatations suivantes :

- les élèves allophones ont le plus faible taux de réussite au TEFEC;
- les faiblesses en français, des allophones et des francophones, ont une incidence sur la réussite des cours de la séquence de français, bien que la nature des difficultés des uns et des autres ne soit pas la même.

Donc, les difficultés linguistiques de ces étudiants peuvent influencer de façon négative leur intégration scolaire et sociale. C'est dans le but de pallier ces difficultés que nous voulons mettre l'accent sur la production de matériel didactique adéquat.

ÉTAT DE LA QUESTION

Il existe un matériel assez important pour les débutants en langue seconde, enfants comme adultes. Retenons entre autres *Les cahiers de français langue seconde par objectifs* d'Anne-Marie Connolly, la *Méthode orange*, *Du bout de la langue au bout des doigts* d'Hervé de Fontenay et M.-N. Legoux et la *Grammaire française* de Jacqueline Ollivier. Mais ces ouvrages sont conçus avant tout pour des étudiants anglophones qui apprennent le français dans un milieu où, dans la plupart des cas, la langue d'enseignement est l'anglais. Cependant, pour le niveau collégial de langue française, il existe relativement peu d'instruments appropriés.

Il devenait urgent pour le collège de mieux connaître la nature des difficultés des allophones en français et de posséder des instruments

[3] LABELLE, Francine et Lucienne NICOLAS. *L'évaluation de la séquence des cours de français, une recherche exploratoire, 1985-1988*, Montréal, collège de Bois-de-Boulogne, avril 1990.

pour y remédier. Les résultats de cette recherche nous permettront de créer des outils didactiques adaptés à l'ensemble des étudiants allophones, quelle que soit leur langue maternelle. Notre projet nous semble donc combler un vide, puisqu'il concerne tous les étudiants allophones qui suivent des cours dans un cégep francophone. Une telle étude n'a pas encore été faite. Des travaux comme celui de Michèle Frémont, *Outils pour l'enseignement du français aux Asiatiques* , publié par le collège de Maisonneuve, et celui d'Antoni Boulet et de Sau Ly Sanh, *L'alphabet phonétique international (API) à l'usage des allophones du Sud-Est asiatique*, publié par le collège de Rosemont en 1989, ne concernent que certains groupes linguistiques précis.

L'ouvrage de madame Frémont contient une analyse des difficultés linguistiques des étudiants d'origine asiatique, un résumé des principaux points grammaticaux choisis à partir des difficultés spécifiques de ces étudiants, ainsi qu'un ensemble d'activités pédagogiques sous forme de jeux. Cette dimension ludique donnée aux exercices de communication orale et écrite peut susciter la motivation des étudiants. Les activités proposées conviennent aux étudiants de tous les groupes linguistiques et peuvent être avantageusement intégrées à l'enseignement du français en ateliers ou en cours.

Le manuel de monsieur Boulet et de madame Sanh est une méthode d'apprentissage du français oral, à l'aide de l'alphabet phonétique international (API), destinée aux allophones du Sud-Est asiatique de niveaux secondaire et collégial. Cet ouvrage contient une partie théorique, des exercices et un bref exposé sur les distinctions qui existent à l'oral et à l'écrit entre les langues isolantes[4] (le chinois, le

[4] «Une langue isolante est celle dont les mots sont invariables et dans lesquels on ne peut pas, par conséquent, distinguer le radical et les éléments grammaticaux, les morphèmes entre autres. Dans les langues isolantes, le verbe n'a qu'un temps : l'infinitif. Il n'y a donc pas de conjugaison ni de concordance des temps, ni d'accords en genre et en nombre. C'est l'ordre des mots dans l'énoncé qui indique, d'une part, la fonction ; d'autre part, ce sont les tons qui donnent le sens de l'énoncé [...].
À l'opposé, ou presque, on retrouve les langues flexionnelles dont les mots sont pourvus de morphèmes grammaticaux qui indiquent la nature et la fonction des unités : temps, mode, personne, genre, nombre. » BOULET, Antoni et Sau Ly SANH. *L'alphabet phonétique international (API) à l'usage des allophones du Sud Est asiatique*, Montréal, collège de Rosemont, 1989, p.3-4.

vietnamien, le cambodgien, le laotien et le thaïlandais) et les langues flexionnelles, en l'occurrence le français. Cette méthode peut être d'une grande efficacité dans un cours de français oral et peut convaincre certains enseignants de l'utilité pour l'étudiant de connaître la phonétique internationale au début de l'apprentissage du français.

Quant à l'étude menée par Peggy Tchoryk-Pelletier au cégep de Saint-Laurent en 1987, *L'adaptation des minorités ethniques*, elle contient des données statistiques et théoriques auxquelles nous nous sommes référés, mais cette recherche, n'étant pas particulièrement axée sur les difficultés d'adaptation linguistique de ces différents groupes, ne saurait à elle seule servir de préalable à la création d'un matériel spécifiquement « didactique ».

L'étude de madame Tchoryk-Pelletier mentionne que les Québécois d'origine ont eux-mêmes des difficultés en français écrit et elle fait voir que les étudiants appartenant aux diverses minorités ethniques (à l'exception des élèves venant d'Europe francophone) en ont d'autant plus. Elle pose des questions intéressantes sur le degré d'association à faire entre la maîtrise de la langue et la réussite scolaire : « Quel est le degré de maîtrise du français nécessaire pour réussir ses études dans un collège d'expression française ? L'amélioration de la qualité de la langue a-t-elle un effet sur le succès scolaire ? », etc., questions de recherche qu'il reste à approfondir.

Cette brève exploration des ouvrages et des recherches sur la question nous indique que l'enseignement du français aux étudiants allophones de niveau collégial constitue un intéressant sujet d'actualité. Il apparaît évident qu'une des principales préoccupations des chercheurs a été l'apprentissage du français par les étudiants d'origine asiatique. Étant donné que nous faisons face à des groupes multilingues dans nos classes, nous avons pensé à un matériel didactique qui puisse tenir compte de l'ensemble des étudiants allophones. Les ouvrages qui existent déjà ne répondent qu'en partie à cet objectif.

À la suite de telles constatations, nous avons jugé utile d'identifier, de compiler et d'analyser les erreurs propres aux étudiants allophones. Ce travail constitue une phase importante dans l'élaboration de matériel didactique.

BUT DE LA RECHERCHE

Cette analyse des erreurs faites par les étudiants allophones nous permettra d'élaborer, au cours de l'année scolaire 1992-1993, un matériel didactique expérimental destiné à améliorer la qualité du français écrit chez les étudiants allophones du niveau collégial.

Cette recherche, qui vise à l'identification, la compilation et l'analyse des erreurs propres aux étudiants allophones, sera utile aux professeurs qui désirent savoir quelles sont les principales sources d'erreurs de leurs étudiants, ainsi qu'aux chercheurs en linguistique appliquée.

Le matériel qui sera élaboré à la suite des résultats de cette recherche sera destiné plus aux étudiants qu'aux professeurs et aura pour fonction de les aider dans leur apprentissage du français.

HYPOTHÈSE GÉNÉRALE DE LA RECHERCHE

Deux facteurs sont à considérer dans l'analyse des erreurs faites par les allophones : l'influence de la langue maternelle ou d'une autre langue (en général la dernière langue apprise) et les difficultés intrinsèques à la langue française. Notre hypothèse était donc la suivante : nous pensions trouver certaines erreurs communes aux francophones et aux allophones et d'autres propres à ceux qui apprennent une langue seconde et que ne fera jamais un locuteur natif. De plus, nous nous attendions à ce que l'influence de la langue maternelle se fasse sentir dans la nature des erreurs faites par chaque groupe linguistique.

La première étape de notre recherche nous a alors permis de déterminer un ensemble de fautes communes à tous les allophones; c'est à partir de cet ensemble que nous travaillerons plus particulièrement pour l'élaboration du matériel didactique, sans négliger cependant les erreurs les plus courantes propres aux différents groupes linguistiques.

CHAPITRE 2

LA DÉMARCHE OU LA MÉTHODOLOGIE UTILISÉE

CONSTITUTION DU CORPUS

Pour pouvoir commencer notre recherche, il nous fallait un corpus constitué de travaux d'étudiants allophones. Notre intention était de faire écrire un texte, en salle de classe, sur un même sujet par tous les étudiants concernés. Cette approche offrait l'avantage de comparer les résultats des différents groupes linguistiques sur un même sujet. Mais comment réunir ces étudiants répartis dans des programmes et dans des groupes-cours si différents ? Nous avons ensuite pensé que ce contretemps offrait en revanche un avantage différent, mais d'importance : celui d'avoir des textes de sujets variés issus de divers types de travaux rédigés dans les cours. Cela nous permettrait de mieux cerner les problèmes d'orthographe, de vocabulaire, de grammaire, de syntaxe, etc., relatifs à chaque discipline qui requiert des travaux écrits.

1. Cueillette des travaux

Notre corpus comprend des travaux rédigés en classe par les étudiants au cours de l'année scolaire 1990-1991. Le quart des travaux vient des étudiants en cours d'appoint et les autres viennent des étudiants qui suivent les cours de la séquence régulière de français, soit parce qu'ils ont réussi au test TEFEC, soit parce qu'ils ont réussi aux cours d'appoint. Mais ces textes ne sont pas seulement des travaux de français.

En effet, nous avons écrit aux coordonnateurs de tous les départements pour les mettre au courant de notre projet. Après ce premier contact, nous avons sélectionné les départements suivants : français, philosophie, soins infirmiers, techniques administratives, techniques de bureau et sciences sociales, en fonction de la proportion des allophones qui les fréquentaient et de la quantité de travaux écrits fournis. Nous avons ensuite contacté par lettre les professeurs de ces départements pour leur demander leur participation (voir l'annexe 2).

Nous avons dû faire établir par le service informatique du collège une liste comprenant le nom des étudiants allophones, leurs numéros de cours et les noms de leurs professeurs. Nous avons ensuite préparé, pour tous les professeurs concernés, une liste des étudiants allophones se trouvant dans chacun de leurs cours. Les données disponibles au collège permettent de savoir si un étudiant est francophone ou allophone, mais pas de connaître sa langue maternelle. Nous avons donc demandé à chaque professeur de faire cette enquête pour nous.

Nous avons demandé à Monsieur Lino Verdone, professeur de mathématiques au collège et spécialiste des problèmes statistiques, des conseils pour établir un corpus équilibré : combien de travaux recueillir ? de combien d'étudiants doit être constitué chaque groupe linguistique ? etc. Étant donné qu'il y a 23% d'allophones au collège, M. Verdone nous a conseillé d'obtenir au moins 150 travaux. Selon son avis, il ne faut pas tenir compte des groupes sous-représentés. Nous estimons être en présence d'un groupe linguistique quand nous possédons un minimum de 10 travaux d'étudiants parlant la même langue maternelle. Nous avons tenu compte des résultats de l'enquête effectuée par le service aux étudiants sur la composition ethnique, culturelle et linguistique de la clientèle du collège[5] pour décider du nombre et du pourcentage de travaux des groupes linguistiques retenus dans notre corpus.

Difficultés rencontrées

Nous avons mis beaucoup de temps à recueillir les 253 travaux mis à notre disposition, car nous nous sommes heurtés à des difficultés que nous n'avions pas prévues. Beaucoup de professeurs se sont montrés hésitants à nous confier des travaux. Ils pouvaient, en effet, craindre d'être retardés dans leurs corrections et dans la remise de ces travaux. De plus, certains étudiants ont refusé que leurs travaux soient utilisés : c'était un problème auquel nous n'avions pas pensé. Par-dessus tout, les

[5] CARDINAL, Marc. « Les étudiants, les étudiantes des cours du jour » dans *L'Intervalle*, vol. 6, nº 3, Montréal, collège de Bois-de-Boulogne, février 1991, p.4.

professeurs voulaient s'assurer du respect de la confidentialité. Cette question avait d'ailleurs été soulevée au moment de notre entrevue par les membres du comité de la DGEC. Nous avons donc consulté notre collègue M. Béland, responsable de l'application de la loi sur l'accès aux documents des organismes publics et sur la protection des renseignements personnels. Étant donné que ces travaux étaient utilisés par des professeurs du collège dans le but de faire une recherche entérinée par l'établissement lui-même, nous étions en droit d'utiliser les travaux des étudiants sans avoir à demander l'autorisation de ces derniers. Pour des raisons évidentes d'éthique et de discrétion, nous n'avons pas demandé l'identification des travaux par les noms des étudiants, mais seulement par la mention de leur langue maternelle. Pour ne pas retarder les professeurs dans leurs corrections, nous avons photocopié une page de chaque travail de façon à pouvoir renvoyer les originaux aux professeurs dans les 24 heures.

Une fois les travaux à notre disposition, nous avons fait face à de nouvelles difficultés. Beaucoup avaient été rédigés en équipe, le plus souvent par deux allophones de langues maternelles différentes ou encore par un allophone et un francophone. Ils devenaient par là même inutilisables pour nous. D'autres textes qui auraient pu nous convenir ont dû être éliminés : ils étaient écrits à la mine de plomb et les photocopies étaient illisibles. Nous aurions dû travailler sur les originaux et cette solution était inacceptable, tant pour le professeur que pour l'étudiant. Un certain nombre de travaux n'ont pas été utilisés parce qu'ils venaient d'étudiants qui avaient une bonne maîtrise du français. Nous avons aussi reçu des travaux rédigés par des étudiants qui suivent des cours à l'éducation des adultes. Ces textes se sont révélés extrêmement différents du reste de notre corpus, tant par leur forme que par leur niveau. En effet, ils étaient, pour la plupart, composés d'une dictée, puis d'un texte d'une page. Jusqu'alors, nous n'avions pas recueilli de dictées parmi les travaux des étudiants de l'enseignement régulier. On constate que les textes des étudiants de l'éducation des adultes sont l'œuvre, pour beaucoup, de débutants en français langue seconde. Il nous fallait donc prendre une décision : soit traiter ces textes séparément, soit ne pas les traiter du tout. Il était en effet hors

de question de les intégrer à notre corpus, à cause de l'écart entre les niveaux et de la nature des difficultés. Les dictées, comme les textes, nous ont permis de mettre à jour une difficulté à laquelle on ne pense pas de prime abord : la graphie. La différence entre les alphabets arabe, hébreu, cyrillique et le nôtre rend plusieurs travaux illisibles. Cette facette de l'apprentissage est peut-être trop souvent négligée. Cependant, ce problème ne s'est posé qu'avec les travaux de l'éducation des adultes. Nous avons donc décidé d'écarter ces textes pour le moment. Il n'en reste pas moins qu'ils présentent un intérêt certain et qu'il y aurait là matière à une autre recherche.

La solution aux difficultés rencontrées

Pour contourner ces multiples difficultés, nous avons décidé, à ce moment-là, de ne recueillir que des travaux d'examens réalisés à l'enseignement régulier pendant la session d'automne 1990. Cela avait, de plus, l'avantage de rendre presque nul le risque de traiter des textes ayant subi une première correction par un pair ou n'ayant pas été composés par l'étudiant lui-même. Pour avoir des textes de même longueur, nous avons photocopié une page de chaque travail, soit 150 mots environ.

Sur les 253 textes recueillis au cours de cette longue opération de la cueillette des travaux, nous en avons retenu 174, ce qui dépasse le minimum acceptable de façon satisfaisante. Les travaux éliminés l'ont été pour les raisons pratiques et méthodologiques données dans les paragraphes précédents : groupe linguistique sous-représenté, travaux illisibles après photocopie, travaux d'équipe, etc.

2. Classement des travaux par langue maternelle

Nous avons identifié, à l'aide des professeurs, la langue maternelle de chaque étudiant dont nous avions un travail. Ce renseignement est le seul qui apparaît sur les travaux.

Nous avons ensuite groupé les travaux selon les langues maternelles. Nous n'avons retenu que les huit groupes linguistiques les plus représentés au collège, à savoir par ordre d'importance : créole haïtien, arabe, asiatique, arménien, grec, espagnol, italien et anglais.

Notre corpus de 174 travaux est constitué comme suit :

41 travaux d'étudiants dont la langue maternelle est l'arabe
39 travaux d'étudiants dont la langue maternelle est le créole d'Haïti
22 travaux d'étudiants dont la langue maternelle est une langue asiatique
23 travaux d'étudiants dont la langue maternelle est l'arménien
16 travaux d'étudiants dont la langue maternelle est le grec
14 travaux d'étudiants dont la langue maternelle est l'anglais
10 travaux d'étudiants dont la langue maternelle est l'italien
9 travaux d'étudiants dont la langue maternelle est l'espagnol

Tableau nº 1 :

Pourcentage du nombre d'étudiants par groupe linguistique en rapport avec le nombre total d'étudiants représentés

Langue	Nombre d'étudiants (555)	Pourcentage (%)
créole haïtien	165	29,72
arabe	129	23,24
arménien	58	10,45
asiatique	52	9,37
anglais	47	8,46
grec	40	7,20
espagnol	32	5,76
italien	32	5,76

Tableau no 2 :

Nombre de travaux par groupe linguistique et pourcentage en rapport avec le nombre total de travaux du corpus

Langue	Nombre de travaux (174)	Pourcentage (%)
arabe	41	23,56
créole haïtien	39	22,41
arménien	23	13,21
asiatique	22	12,64
grec	16	9,19
anglais	14	8,04
italien	10	5,75
espagnol	9	5,17

Notre échantillon par groupe linguistique reflète assez fidèlement l'importance relative des divers groupes linguistiques représentés au collège (sauf pour le groupe haïtien).

3. Les limites de notre corpus

- La lecture du tableau nº 1 nous apprend que le groupe linguistique créole haïtien est plus important que les autres. Nous n'avons cependant pas réussi à recueillir, pour équilibrer notre corpus, un nombre de travaux proportionnel au nombre d'étudiants de ce goupe linguistique.

- Nous n'avons pu obtenir que neuf travaux du groupe espagnol, malgré notre désir de travailler avec un minimum de 10 travaux par groupe linguistique.

- Nous savons qu'il est « imprudent » de considérer ensemble tous les étudiants dont la langue maternelle est l'arabe ou une langue asiatique. Si l'arabe littéraire est partout plus ou moins le même, l'arabe parlé diffère énormément d'un pays à l'autre. Ces différences sont beaucoup plus importantes pour les langues asiatiques. Si le vietnamien et le laotien sont parents, ceux-ci ne le sont pas avec le tagalog, langue des Philippines, ni avec le hmong, langue des Montagnards du Vietnam. Et pourtant toutes sont des « langues asiatiques ». Et que dire du chinois par rapport au coréen ou au japonais ?

Nous n'avons pas pu tenir compte de ces différences parce que nous ignorions l'origine ethnique précise de nos étudiants et aussi parce que nous avons dû mener notre étude dans un temps relativement court (deux ans à deux jours par semaine). Il est souhaitable que des spécialistes chercheurs en linguistique puissent un jour s'adonner à une étude plus méticuleuse de la question.

IDENTIFICATION DES ERREURS

Dans chaque travail, nous avons identifié les erreurs. Le repérage des erreurs fut un travail de longue haleine (vu le nombre de fautes que contiennent les textes) qui n'a pas posé de problème particulier.

ÉLABORATION D'UNE GRILLE DE CORRECTION ET CLASSEMENT DES ERREURS

Cela a été la partie la plus longue de notre travail au cours de la première année. Nous avons dû apprendre à utiliser un traitement de texte et une banque de données : la base de données FileMaker Pro. Nous avons constaté que le classement des erreurs (objectif que nous avions placé à la deuxième année de notre recherche) et l'élaboration de la grille allaient de pair. Nous avons groupé les erreurs par catégorie et sous-catégorie en nous inspirant de la grille du SALF[6]. Il s'agit d'une grille de correction élaborée par un groupe de professeurs du collège et destinée à la correction des travaux d'étudiants francophones. Nous avons jugé utile et pratique d'utiliser un outil déjà existant, mis au point et validé par des collègues du département de français. Cela assure une continuité dans nos pratiques pédagogiques, tout en ayant l'avantage de nous faire économiser du temps. Cette grille a servi de point de départ et nous a considérablement aidés à établir nos premières catégories. Elle nous a permis le regroupement des erreurs de notre corpus, même si nous avons été obligés de la modifier en y ajoutant quelques éléments relatifs aux erreurs propres aux allophones. Le travail de ventilation des travaux et d'affinement du classement des erreurs a été long et laborieux. À la fin de la première année de notre recherche, nous croyions l'avoir terminé.

Ce n'était qu'une illusion. Certaines erreurs se sont révélées difficiles à classer. Nous avons dû créer une case appelée « Alternatives » pour classer des erreurs qui conviennent à plus d'une sous-catégorie. Par exemple, comment savoir si l'étudiant qui écrit « bonne voyage » a fait une faute de genre (en pensant que le mot voyage est féminin) ou d'accord (en négligeant d'accorder l'adjectif avec le nom) ? De plus, cette case nous a été très utile en nous permettant de grouper des erreurs provenant de sous-catégories différentes et présentant une

[6] JEAN, Lionel, LECLERC, Jacques et Claude RACINE. *La Grille de correction du S.A.L.F.* Montréal, collège de Bois-de-Boulogne, 1988

même caractéristique, notamment l'influence de la prononciation sur l'orthographe. Par exemple : « ensuit », « je te souhait », « une vie différent » présentent le même type d'erreur (l'étudiant n'écrit pas le « -e » parce qu'il prononce le « t » final) et proviennent des sous-catégories « Fautes d'orthographe », « Forme du verbe » et « Accord masculin/féminin ».

Illusion encore de penser que les modifications apportées à la grille du SALF, au début de notre analyse, étaient définitives. Nous expliquerons au fur et à mesure, dans le chapitre « Traitement des données, résultats et analyse », les changements que nous avons dû faire dans notre première grille.

1. Modifications apportées à la grille du SALF[7]

À cause de certaines erreurs propres aux allophones et des difficultés liées à l'apprentissage d'une langue seconde, nous avons modifié la grille du SALF.

La catégorie **Orthographe (O)** était divisée en six sous-catégories. Nous avons supprimé la sous-catégorie O-5 : Coupure de mots en fin de ligne. Il se trouve en effet que nous n'avons relevé que trois erreurs concernant les coupures de mots en fin de ligne. L'étudiant allophone aurait-il tendance à éviter les occasions de faire ce type de faute ?

La catégorie **Grammaire (G)** était divisée en cinq sous-catégories. Nous y avons ajouté les sous-catégories suivantes : G-4, Genre des noms ; G-7, Emploi des prépositions ; G-8, Indéfinis /collectifs.

Nous avons complétement modifié la catégorie **Vocabulaire (V)**. V-1 (termes et expressions impropres) devient « Barbarisme » dans notre grille de classement à cause de certaines erreurs propres à nos étudiants. V-2 reste « Mauvaise acception du terme ». Comme nous n'avons relevé que cinq fautes du type V-3, « Méconnaissance du

[7] La grille du SALF se trouve à l'annexe n° 1.

vocabulaire spécialisé » dans la grille du SALF, nous avons décidé de supprimer cette sous-catégorie et d'ajouter ces erreurs en V-2. Les erreurs de niveau de langue (V-4 dans la grille du SALF) viennent, pour ce qui est des cas relevés, de l'influence de l'oral. Nous les avons mises en P-8, Influence de l'oral ou interférence d'une autre langue. Dans notre grille, V-3 s'appelle « Confusion de formes paronymiques » et V-4, « Anglicismes de vocabulaire ».

Dans la catégorie **Phrase (P)**, nous avons ajouté trois sous-catégories : P-6, Omission, place des mots et répétition ; P-7, Influence de l'oral ou interférence de la langue maternelle ; P-8, Anglicisme de structure. Nous avons renoncé à comptabiliser les erreurs de ponctuation : elles sont trop nombreuses et concernent tous les signes de ponctuation. C'est un des points primordiaux sur lesquels les professeurs devront intervenir.

La catégorie **Texte (T)**. Nous n'avons pas utilisé cette catégorie parce que nous n'avions pas de textes complets, mais seulement des extraits d'une page.

Quand nous avons commencé le classement des erreurs dans notre grille provisoire, nous avons jugé nécessaire de rencontrer un spécialiste de l'analyse des erreurs en français langue seconde. Monsieur Papen, directeur du département de linguistique à l'Université du Québec à Montréal, nous a fait des suggestions pour améliorer notre grille de classement.

Tableau no 3 :

La grille de classement des erreurs

Orthographe

O-1 Faute d'orthographe
O-2 Accents
O-3 Confusion d'homonymes
O-4 Majuscule/minuscule
O-5 Emploi des nombres et des abréviations

Grammaire

G-1 Accord du verbe avec son sujet
G-2 Accord et/ou confusion singulier/pluriel
G-3 Accord masculin/féminin
G-4 Genre des noms
G-5 Accord du participe passé
G-6 Conjugaison ou forme du verbe
G-7 Emploi des prépositions
G-8 Indéfinis/collectifs

Vocabulaire

V-1 Barbarisme
V-2 Mauvaise acception du terme
V-3 Confusion de formes paronymiques
V-4 Anglicisme de vocabulaire

Phrase

P-1 Structure de phrase
P-2 Emploi du temps ou du mode du verbe
P-3 Problème de pronoms ou de déterminants
P-4 Emploi des mots de liaison
P-5 Emploi de la négation
P-6 Omission, place des mots et répétition
P-7 Influence de l'oral
P-8 Anglicisme de structure

CHAPITRE 3

TRAITEMENT DES DONNÉES, RÉSULTATS ET ANALYSE

La partie la plus longue, la plus complexe et la plus minutieuse de notre recherche a consisté à affiner la grille de classement, à créer de nouvelles sous-catégories et à essayer d'interpréter les erreurs des étudiants. Certaines sous-catégories, comme O-2, Accents ou G-6, Conjugaison ou forme du verbe, n'ont exigé de nous qu'une simple observation. D'autres, comme P-1, Structure de phrases, P-7, Influence de l'oral, P-8, Anglicisme de structure, etc., ont exigé de notre part un jugement, une tentative d'explication, donc une hypothèse quant à la source de l'erreur, et non simplement une constatation. Ce faisant, il nous a fallu prendre des décisions quant au classement des fautes. Comment par exemple, dans certains cas, distinguer une erreur d'accord de l'adjectif qualificatif (G-3) d'une erreur sur le genre du nom (G-4) ? Ainsi, au fur et à mesure que nous étudierons les différentes sous-catégories de notre corpus, nous expliquerons dans ce chapitre les changements de classement des erreurs (quand nous avons dû en effectuer), avant de présenter les résultats et l'analyse de ces résultats.

Nous avons traité 2 486 fiches d'erreurs réparties dans les quatre catégories suivantes : ORTHOGRAPHE (O), GRAMMAIRE (G), VOCABULAIRE (V), PHRASE (P).

ORTHOGRAPHE (O)

La catégorie ORTHOGRAPHE (O) se compose des sous-catégories suivantes :

O-1 Faute d'orthographe
O-2 Accents
O-3 Confusion d'homonymes
O-4 Majuscule/minuscule
O-5 Emploi des nombres et des abréviations

O-1 FAUTE D'ORTHOGRAPHE

Nous considérons comme faute d'orthographe tout mot dont la forme écrite dans le texte de l'étudiant n'est pas conforme à l'usage du dictionnaire.

42,56% sont des fautes d'orthographe d'usage qui ne suscitent aucun commentaire particulier :

- anglissisme
- athmosphère
- existance
- vise-versa

Cependant, nous avons relevé deux tendances qui nous semblent dignes d'intérêt : une confusion portant sur les consonnes simples ou doubles entre deux voyelles, et des erreurs consistant à écrire une expression en un seul mot ou à diviser arbitrairement un mot en deux.

16,93% sont des cas où l'étudiant a doublé une consonne simple :

- américainne
- immagination
- toxicommanie
- sollitude

15,30% sont des cas où l'étudiant a écrit une seule consonne au lieu de deux :

- polution
- prisonier
- raporter
- tranquilité

7,65% sont des expressions écrites en un seul mot :

- cent pourcent
- entrain de
- parceque
- quelquechose

5% sont des mots coupés en deux :

- si non
- au quel
- à bien tôt
- par ce que

Enfin, nous avons relevé **12,56%** de cas où l'étudiant ajoute la marque du pluriel dans des mots ou des expressions au singulier, ou même invariables.

Certaines de ces erreurs sont faites sans raison apparente :

- l'instincts
- satisfaires
- tout autours

D'autres erreurs peuvent provenir de la ressemblance avec un autre mot :

- au fils des années (le fils)
- bonjours (toujours)

ou parce que le sens du mot implique le pluriel :

- quatres
- beaucoups
- chacuns

Nous avons laissé ces erreurs dans cette catégorie, considérant qu'elles ne sont que des erreurs d'orthographe d'usage, et non des erreurs de nombre.

Nous avons par contre relevé un bon nombre d'erreurs (38) que nous avons considérées non comme de simples fautes d'orthographe d'usage mais comme une véritable confusion « singulier/pluriel » : l'étudiant utilise l'un pour l'autre. Ces erreurs ont été tranférées en G-2, Accord

singulier/pluriel ou Confusion singulier/pluriel. Exemples : d'autre disent, prendre en mains, toute sorte, tout objets.
Ces erreurs sont analysées plus en détail dans la sous-catégorie G-2.

Points saillants

L'analyse des résultats de **O-1** nous permet de constater que les fautes d'orthographe se situent aux niveaux suivants :

- **bien sûr, fautes d'orthographe d'usage sans commentaire particulier;**
- **consonnes simples doublées, ou l'inverse;**
- **mots détachés écrits en un seul mot;**
- **un seul mot écrit en plusieurs mots;**
- **ajout de la marque du pluriel (-s) à des mots ou des expressions au singulier, ou même invariables.**

O-2 ACCENTS

La sous-catégorie **O-2** regroupe les fautes d'accent **proprement dites**, les erreurs sur le trait d'union et celles sur l'apostrophe.
Nous n'y avons pas inclus les fautes d'accent portant sur la confusion **a/à** et **ou/où**, considérant qu'il était plus pertinent de les placer en O-3, Confusion d'homonymes.

Il y a **19,13%** d'erreurs de **trait d'union**. Nous n'avons compté qu'une erreur par mot, même si ce mot comporte deux traits d'union (exemples: par-ce-que; c'est à dire). De ces erreurs, 82,86% sont des omissions et 17,14% sont des ajouts.

Il y a **4,37%** d'erreurs d'**apostrophe** :

- lorsque il
- parce que ici
- presqu'impossible
- 'maménerait
- l'orsque
- c'ette

Tableau no 3 :

La grille de classement des erreurs

Orthographe

O-1 Faute d'orthographe
O-2 Accents
O-3 Confusion d'homonymes
O-4 Majuscule/minuscule
O-5 Emploi des nombres et des abréviations

Grammaire

G-1 Accord du verbe avec son sujet
G-2 Accord et/ou confusion singulier/pluriel
G-3 Accord masculin/féminin
G-4 Genre des noms
G-5 Accord du participe passé
G-6 Conjugaison ou forme du verbe
G-7 Emploi des prépositions
G-8 Indéfinis/collectifs

Vocabulaire

V-1 Barbarisme
V-2 Mauvaise acception du terme
V-3 Confusion de formes paronymiques
V-4 Anglicisme de vocabulaire

Phrase

P-1 Structure de phrase
P-2 Emploi du temps ou du mode du verbe
P-3 Problème de pronoms ou de déterminants
P-4 Emploi des mots de liaison
P-5 Emploi de la négation
P-6 Omission, place des mots et répétition
P-7 Influence de l'oral
P-8 Anglicisme de structure

Nous nous proposons d'expliquer chaque élément de cette grille au moment où nous présenterons l'analyse des différentes sous-catégories dans le chapitre suivant.

Il y a **75,41%** de fautes d'accent. Elles se répartissent ainsi:

- 78,26% d'erreurs d'omission (52,90% d'aigus, 13,76% de circonflexes et 11,60% de graves);
- 15,94% d'erreurs d'ajout (7,98% d'aigus, 4,34% de circonflexes et 3,62% de graves);
- 5,79% de confusions d'accent (2,17% de graves pour aigus, 1,45% d'aigus pour graves, 1,45% de graves pour circonflexes et 0,72% d'aigus pour circonflexes).

Il y a **0,55%** d'erreurs de tréma (ex : égoiste).
Il y a **0,54%** d'erreurs de cédille (ex : de çi de ça).

Point saillant

- Omission de l'accent, surtout de l'accent aigu.

O-3 CONFUSION D'HOMONYMES

Nous appelons confusion d'homonymes la faute qui consiste à donner à un mot l'orthographe d'un autre mot de même prononciation, mais de valeur grammaticale ou de sens différents.

Il y a **34,44%** de confusion **a/à** et **ou/où**.

- 26,66% d'erreurs avec [a] :
  a = **à** (16,66%);
  à = **a** (10%).
- 7,78% d'erreurs avec [u] :
  ou = **où** (4,44%);
  où = **ou** (3,34%).

Pour le reste, nous ne notons ici que les erreurs faites plus d'une fois.

- 5 se = ce; 1 ce = se
- 4 on = ont; 4 ont = on
- 4 erreurs sur [e] dans des substantifs : 2 arrivé, 1 arriver = arrivée; 1 passer = passé;

- 4 confusions imparfait/part. passé : 2 -ait, 1 -aient = -é;
- 1 -é = - aient;[8]
- 3 peut = peu;
- 2 « -t » omis au passé simple: du = dut; eu = eut;
- 2 au cour de = au cours de ; 1 une *cours* intérieure;
- 2 donc = dont ; 1 dont = donc;
- 2 et = est ; 1 est = et;
- 2 travaille = travail.

Notons tout de même :

- 1 voie = voix ; 1 voix = voit;
- 1 son = sont;
- 1 est = ai;
- 1 ses = ces.

Exemples d'autres erreurs :

- l'herbe était ci-douce;
- règlement de conte;
- j'étais comptent (exemple approximatif, mais intéressant comme révélateur d'une prononciation fautive de la terminaison verbale « -ent » après consonne).

Points saillants

- La confusion la plus fréquente est la confusion **a/à**;
- ensuite, vient la confusion **ou/où**.

[8] Nous tenons à signaler que ces erreurs sur des formes verbales sont aussi comptabilisées en G-1, Accord du verbe avec son sujet et en G-6, Conjugaison ou forme du verbe. C'est le cas pour 3 fiches en G-1 (ex : je vie) et pour 9 fiches en G-6 (ex : je lut est raconté). Nous avons pris cette décision parce qu'il nous semblait important de ne pas privilégier ici une sous-catégorie plutôt qu'une autre.

O-4 MAJUSCULE/MINUSCULE

Majuscules pour minuscules (76,47%)

79,12% des cas sont des majuscules mises au milieu de la phrase. Certains cas sont tout à fait « aberrants » :

- mais Le véritable...
- je veux que tu Prennes des Photos
- dans Plusieurs pays

La plupart des cas peuvent s'expliquer par l'importance que l'étudiant pense devoir donner au mot :

- l'Homme
- l'Univers
- la Science
- le Bonheur
- l'Au-Delà

Il y a 12,20% de majuscules après un signe de ponctuation autre que le point.

Les autres erreurs portent :

- sur des mois de l'année (4,39%);
- sur des adjectifs de nationalité (3,20%);
- sur un jour de la semaine (1,09%).

Minuscules pour majuscules (23,53%)

- 60,71% des cas sont des minuscules mises à un nom propre : noms de ville, de pays, de continent, etc. et noms d'habitants de pays ou de ville qui peuvent aussi être des adjectifs (ex : les montréalais, un canadien).
- 39,29% des cas sont des minuscules mises après un point.

Point saillant

- Il y a une nette tendance à employer la majuscule pour la minuscule. Il est intéressant de noter que sur les erreurs de majuscules utilisées en milieu de phrase, 63,88% sont dues au désir qu'a l'étudiant de souligner l'importance que le mot a pour lui.

O-5 EMPLOI DES NOMBRES ET DES ABRÉVIATIONS

58,33% des erreurs sont des abréviations que les étudiants utilisent quand ils prennent des notes, et qu'ils croient pouvoir utiliser de la même manière dans un texte :

- ns (nous)
- bcp (beaucoup)
- le signe + (plus de...)
- & (et)
- S.V.P. (s'il vous plait)
- « m » surmonté d'un accent circonflexe pour « même »
- O.K. (d'accord)
- M. (monsieur), Mme (madame)
- Qc (Québec)

25,75% des erreurs sont des « etc. » suivis de points de suspension.

12,62% sont des « etc. » écrits sans point abréviatif ou non précédés de la virgule.

Les autres erreurs ne nous semblent guère significatives.

Points saillants

- Emploi, dans un texte, d'abréviations normalement utilisées dans la prise de notes;
- incertitude sur la forme correcte de « etc. ».

COUPURE DE MOTS

Nous avons supprimé cette sous-catégorie (qui était O-6) : elle ne contenait que trois fiches.
dire/ction
n'/est
profe/sseur
De toute évidence, les étudiants ont soigneusement évité d'avoir à couper un mot en bout de ligne.

INTERFÉRENCE D'UNE AUTRE LANGUE

Nous avions d'abord ajouté à la grille du SALF une sous-catégorie O-7 pour y classer les fautes dont l'origine nous semblait due à l'interférence d'une autre langue.
La plupart étaient des fautes d'orthographe où le mot écrit incorrectement ne se prononçait pas comme le mot correct, et cette erreur nous semblait provenir de l'influence de la « transcription phonétique » d'une autre langue, probablement la langue maternelle. En voici quelques exemples :

- rutine (= routine), réusir (= réussir), erreurs faites par des Espagnols, pour qui la lettre « u » se prononce toujours [u] et la lettre « s », toujours [s];
- on faissait (= on faisait), pour que tu disses (= pour que tu dises), erreurs faites par des Arabes;
- possition (= position), églisse (= église), erreurs faites par des Asiatiques.

Dans ces deux derniers cas de confusion entre consonnes sourdes et consonnes sonores à l'intervocalique et en finale, nous n'étions pas assurés que ces erreurs provenaient de l'influence de la phonétique des langues arabe et asiatique.
Parfois, le mot écrit incorrectement se prononçait comme le mot correct [exemples : « effor », « tranquile » (espagnol) ou « marriage », « example » (anglais)].

Nous n'avions que quelques cas d'erreurs grammaticales dont l'exemple le plus significatif était « deux enfants pour (= par) femme », erreur faite par un Espagnol. Cette erreur provenait-elle bien de l'existence des deux prépositions espagnoles « por » et « para » ?

Nous n'avions qu'un cas où cette influence de la langue maternelle était évidente : l'emploi du mot « naturaliza ».

Pour éviter de faire une interprétation ne reposant pas sur des bases solides (une parfaite connaissance de chaque langue maternelle), nous avons décidé de supprimer cette sous-catégorie et d'en classer ailleurs les erreurs : la plupart en « Fautes d'orthographe », quelques-unes en « Emploi des prépositions » ou en « Anglicisme de vocabulaire ».

GRAMMAIRE

La catégorie GRAMMAIRE (G) se compose des sous-catégories suivantes :

G-1 Accord du verbe avec son sujet
G-2 Accord et/ou confusion singulier/pluriel
G-3 Accord masculin/féminin
G-4 Genre des noms
G-5 Accord du participe passé
G-6 Conjugaison ou forme du verbe
G-7 Emploi des prépositions
G-8 Indéfinis/collectifs

G-1 ACCORD DU VERBE AVEC SON SUJET

Il s'agit de vérifier si le verbe est bien accordé avec son sujet, conformément au nombre (singulier/pluriel) et à la personne (1re, 2e, 3e).

L'examen des erreurs du type G-1 révèle que les fautes des étudiants allophones ne sont pas très différentes de celles que font habituellement les francophones.

En effet, si l'on se réfère aux exercices contenus dans *Le français pour l'essentiel* [9], conçus pour des étudiants francophones et élaborés à partir de la grille du SALF, on se rend compte que les exercices proposés par les auteurs répondent également aux types de fautes faites par les allophones.

Nous avons divisé les erreurs de cette sous-catégorie en deux parties principales : les erreurs sur les terminaisons verbales des trois premières personnes du singulier et les erreurs sur le nombre.

1. Erreurs sur les terminaisons verbales des trois personnes du singulier (65,5%)

1re personne du singulier (36,85%)

Omission de « s », surtout au conditionnel, donc confusion [e]/[ɛ] comme dans « j'aimerai/j'aimerais ».

Exemples autres que le conditionnel :

- je t'attend
- je réussi
- je ne pouvai pas

Substitution de lettres (« e » ou « t » au lieu de « s » ou de « x »).

Exemples avec « e » (qui pourraient être des confusions d'homonymes) :

- je vie
- je voie
- je t'écrie

Exemples avec « t » :

- j'habitait
- je te dit

[9] BROUSSEAU, André, et al. *Le français pour l'essentiel*, Montréal, Mondia, 1991.

- je veut

Ajout de « s », même quand le contexte indique clairement qu'il s'agit du futur :

- j'ais
- je serais marié
- je partirais demain

2e personne du singulier (35,79%)

Omission de « s » :

- tu téléphone
- tu choisira
- prend soin de toi

Substitution de lettres (« t » au lieu de « s » ou de « x »).

- que tu soit
- il faut que tu ait
- revient-nous
- peut-tu

Ajout de « s » à l'impératif aux verbes du premier groupe :

- amuses-toi
- n'oublies pas
- tâches de

3e personne du singulier (27,36%)

Substitution de lettres (« e », « s » ou « x » au lieu de « t ») :

- on établie
- il remplie l'univers
- il vie sa vie
- c'étais
- que ce séjour sois
- il m'apprenais
- on voix
- il veux
- ça ne veux pas dire

Omission de lettres (« e » et « t ») après une voyelle:

- il continu
- chacun se souci de soi

- elle du
- la neige envahi
- la femme voudrai

2. Erreurs sur le nombre (27,72%)

61,71% des erreurs sont des cas où la 3e personne du pluriel est utilisée avec un verbe à la 3e personne du singulier;

16,95% sont des cas où la 3e personne du singulier est utilisée avec un verbe à la 3e personne du pluriel;

11,17% sont des cas où « on » est sujet d'un verbe à la 3e personne du pluriel;

3,39% sont des cas où un collectif singulier est sujet d'un verbe à la 3e personne du pluriel (ex : toute la famille habitent).

66,5% de ces erreurs de nombre sont dues aux causes suivantes : la présence de plusieurs sujets, les mots-écrans, l'inversion du sujet.

Plusieurs sujets

- la famille d'hier, d'aujourd'hui et la famille de demain a et va...
- la stabilité et la paix se personnalise
- le marché et le groupe... gagne

Les mots-écrans

L'étudiant a tendance à faire l'accord avec le mot le plus rapproché du verbe.

- elle les rendent malades.
- elles m'empêchait de...
- retourner aux études impliquent...

La présence du pronom relatif « qui » influence particulièrement ce type d'erreur :

- les pluies qui cause des inondations
- les voitures qui ne pouvait pas....

L'inversion du sujet :

- Apparait les difficultés

- elle du
- la neige envahi
- la femme voudrai

2. Erreurs sur le nombre (27,72%)

61,71% des erreurs sont des cas où la 3e personne du pluriel est utilisée avec un verbe à la 3e personne du singulier;

16,95% sont des cas où la 3e personne du singulier est utilisée avec un verbe à la 3e personne du pluriel;

11,17% sont des cas où « on » est sujet d'un verbe à la 3e personne du pluriel;

3,39% sont des cas où un collectif singulier est sujet d'un verbe à la 3e personne du pluriel (ex : toute la famille habitent).

66,5% de ces erreurs de nombre sont dues aux causes suivantes : la présence de plusieurs sujets, les mots-écrans, l'inversion du sujet.

Plusieurs sujets

- la famille d'hier, d'aujourd'hui et la famille de demain a et va...
- la stabilité et la paix se personnalise
- le marché et le groupe... gagne

Les mots-écrans

L'étudiant a tendance à faire l'accord avec le mot le plus rapproché du verbe.

- elle les rendent malades.
- elles m'empêchait de...
- retourner aux études impliquent...

La présence du pronom relatif « qui » influence particulièrement ce type d'erreur :

- les pluies qui cause des inondations
- les voitures qui ne pouvait pas....

L'inversion du sujet :

- Apparait les difficultés

- L'amour que lui porte les trois prétendants
- Que deviendra la famille et la société

Dans ce dernier cas, la difficulté amenée par l'inversion est doublée par la présence des deux sujets singuliers.

Même si ces quelques exemples d'erreurs n'ont rien de particulier aux allophones, une analyse plus approfondie de la liste des erreurs nous pousse à nous demander si l'allophone n'a pas tendance à écrire indifféremment le verbe au singulier ou au pluriel dans les cas où, phonétiquement, la forme écrite ne diffère pas de la forme orale. Le nombre élevé de cas (57,62%) semble confirmer notre hypothèse. 76,47% de ces erreurs sont des cas où le sujet est au pluriel et le verbe au singulier ; 23,53% sont des cas de l'erreur inverse.

Exemples de sujet au pluriel avec verbe au singulier :

- qu'ils juge
- elles serait
- elles tourne
- ils trouverait
- les hommes communique
- les jeunes lâche
- les piétons avait
- pour qu'ils puisse
- augmente-ils ou vont-ils diminuer ?

On remarquera dans ce dernier exemple que, contrairement à l'accord du verbe « augmenter », l'étudiant respecte l'accord du verbe « aller » avec son sujet, probablement parce que ce verbe se prononce différemment au singulier.

Exemples de sujet au singulier avec verbe au pluriel :

- on avançaient
  il leur donnaient
- la neige qui tombaient
- qu'arrivent-il ?
- toute la famille habitent (difficulté renforcée par le collectif)

3. Confusion entre la 1re personne du pluriel et la 3e personne (6,78%)

Ce sont des cas où « nous » est sujet d'un verbe à la 3e personne du singulier ou du pluriel :

- mes amis et moi faisait
- nous puissions et fasse
- c'est nous qui faisaient
- nous, les êtres humains, vivent

Points saillants

- Terminaisons verbales des trois personnes du singulier :
  - pas de « s » ou de « x » à la 2e personne,
  - « t » au lieu de « s » ou « x »,
  - pas de « s » à la première personne,
  - « s » ou « x » à la 3e personne,
  - tendance à privilégier le « t » (sauf à la 3e personne, ce qui est contradictoire).

- Nette tendance à écrire le verbe au singulier quand le sujet est au pluriel;
- confusion des formes verbales du singulier et du pluriel quand elles ont la même prononciation;
- importance des mots-écrans;
- sujet collectif au singulier et verbe au pluriel.

G-2 ACCORD ET/OU CONFUSION SINGULIER/PLURIEL

Nous avons classé ici deux sortes d'erreurs.
L'accord singulier/pluriel concerne la conformité du nombre entre le nom et l'adjectif, le nom et l'article, etc.
La confusion singulier/pluriel concerne les cas où l'étudiant a employé l'un pour l'autre.

1. Problèmes de l'accord de l'adjectif (30,84%)

90,90% de ces cas concernent l'adjectif qualificatif et 9,1%, l'adjectif indéfini.

Dans 87,87% des cas, l'adjectif est au singulier alors que le nom ou le pronom est au pluriel :

- ils sont libre
- les hommes, fatigué d'être enchainé
- les trottoirs plein de neige
- d'autre personnes
- au États-Unis (seul cas où il s'agit d'un article).

Il n'y a que 12,13% de cas de l'erreur inverse :

- ils jugent pertinents de...
- le soi Canadiens
- notre vie est pleines de...

Ces étudiants savent-ils reconnaitre un adjectif qualificatif ? Savent-ils que l'adjectif s'accorde en genre et en nombre avec le nom qu'il qualifie ou le pronom dont il est l'attribut ?

2. Pluriel au lieu du singulier (62,61%)

Sens du mot

L'étudiant semble croire que l'emploi du pluriel est justifié par le sens :

- beaucoup de forces
- chaque jours
- en quelques sortes
- tant de conforts

Environnement du mot

Certains pluriels fautifs semblent provenir du fait qu'ils dépendent d'un mot exprimant une grande quantité :

- beaucoup de plaisirs
- la quantité de boissons
- le champ de blés

D'autres semblent simplement influencés par la proximité d'un autre mot pluriel :

- billets de rentrées
- ils jugent pertinents de...
- les conditions d'existences

3. Singulier au lieu du pluriel (3,75%)

Cas de singulier fautif dû à la proximité d'un autre mot au singulier :

- de moins en moins de couple
- le panier de provision
- une dizaine d'année

2,80% des erreurs consistent à utiliser l'impersonnel « il » au pluriel :

- qu'arrivent-ils
- qu'arriveraient-ils

Un cas isolé où le singulier collectif est employé avec un verbe pronominal de sens réciproque :

- l'homme s'entretue

Points saillants

- Pluriel au lieu du singulier à cause du sens ou de l'environnement du mot;
- adjectifs qualificatifs au singulier au lieu du pluriel.

G-3 ACCORD MASCULIN/FÉMININ - G-4 GENRE DES NOMS

En **G-3** et **G-4**, nous avons rencontré un problème de classement. Sur les 115 fiches que totalisent les deux sous-catégories G-3 et G-4, 34 étaient ambiguës et auraient aussi bien pu être classées dans l'une ou dans l'autre. En effet, si « une société mal *organisé* » est de toute évidence une faute d'accord, si « *la* première exemple » est bien une faute de genre (grâce aux déterminants **une** et **la**), que penser de

• notre langage personnelle • ou de • les seuls raisons • ? Rien ne nous permet de savoir si l'étudiant ne connaît pas le genre du nom ou s'il n'a pas accordé l'adjectif. Estimant plus pertinent de considérer l'ambiguïté sous l'angle de l'erreur de genre, qui nous semble plus révélatrice des tendances allophones qu'une simple faute d'accord, nous avons décidé de placer ces erreurs en G-4.

Par ailleurs, ces deux sous-catégories comportent 61 erreurs qui semblent provenir d'une prononciation fautive. En effet, très souvent, quand l'adjectif masculin finit par une consonne (qui normalement ne se prononce pas), il y a une confusion dans la forme écrite, provenant (probablement) du fait que l'étudiant prononce cette consonne. Nous avons constaté que les deux cas les plus typiques étaient le [t] et le [n]. Pour le [n], cette confusion peut même affecter l'article indéfini. Sans en faire une sous-catégorie spéciale dans notre grille de classement, nous avons désigné ce type d'erreur • confusion phonétique •.

Confusion phonétique

[t]

Voici quelques-uns des exemples les plus probants :

- une île plat
- une personne plus content
- une vie différent

Ici, l'étudiant sait que le nom est féminin; mais il n'écrit pas l'adjectif au féminin, parce qu'il prononce la consonne finale du masculin, le confondant ainsi avec le féminin.

La confusion peut même s'exercer dans le sens inverse :

- un homme toute seule
- un quartier toute blanche
- il n'était pas contente
- le sérieux est importante

Ces quatre exemples montrent que l'étudiant sait que le nom (ou le pronom) est masculin ; nous pensons que s'il écrit • toute • et

• **contente** •, c'est parce qu'il prononce ainsi ces mots au masculin : [tut], [kɔ̃tɑ̃t] et qu'il veut confirmer cette prononciation par la graphie.

[n]

- bonne voyage
- certaine temps
- en août prochaine

Ici, les noms étant très courants, nous supposons que l'étudiant sait qu'ils sont masculins, même si rien (articles, pronoms personnels...) ne le prouve comme dans les exemples précédents.

Nous avons par contre des exemples évidents de la confusion inverse :

- une cafétéria plein de monde
- une certain jeune fille

Voici quelques exemples de la même confusion avec l'article indéfini :

- un femme
- une facteur important
- une jardin
- une monde
- une travail

[l]

Enfin, la confusion semble s'exercer indifféremment dans les deux sens pour les adjectifs terminés par le son [l], correctement prononcé aussi bien au masculin qu'au féminin. En voici quelques exemples :

- des choses matériels
- une maison colonial
- visibilité nul
- événement spéciale
- notre langage personnelle
- pays natale

Nous avons alors pensé que cette erreur pouvait fort bien se retrouver dans les autres catégories. En effet, s'il y en a 26 en G-3 et 35 en G-4, il y en a 106 en tout, réparties de la façon suivante : 12 en O-, 4 en V-, 87

en G- et 3 en P-. À de rares exceptions près, elles portent sur les sons [t], [n] et [l]. (Exemple d'exception : il plaid coupable).

Dans la catégorie O, nous avons relevé six erreurs qui posent problème : conduir, accomplire, s'autodétruir, elle désir, courire et agire. Il peut en effet s'agir de confusion entre les deux orthographes possibles de la terminaison de l'infinitif [ir] (courir et sourire) et, dans le cas de « elle désir », de confusion d'homonymes.
Dans O-1, le « future » peut être un simple anglicisme.

Nous pensons que cette confusion phonétique est une piste très importante pour la création de notre matériel didactique.

G-3 ACCORD MASCULIN/FÉMININ

L'accord masculin/féminin concerne la conformité du genre entre le nom et l'adjectif, le nom et l'article, etc.

70,73% sont des masculins employés pour des féminins.

- La fin total et absolu
- Une société comme le nôtre
- Une cafétéria plein de monde
- La personne heureux et content

29,27% sont des féminins employés pour des masculins.

- Un homme toute seule
- Le sérieux est importante
- Une fois sortie, il...

Dans cette sous-catégorie, 19,51% d'erreurs nous paraissent intéressantes : emploi fautif de l'adjectif au féminin alors que celui-ci comporte un changement consonantique par rapport au masculin. L'étudiant croit-il que c'est la seule forme de l'adjectif (comme pour « lavable » ou « logique ») ? Voici ces erreurs :

- des aliments fraiches

- des belles restaurants
- des vents douces
- il est émotive
- les parents sont prises
- les philosophes sont positives
- un quartier toute blanche

Dans cette sous-catégorie, 60,97% des erreurs peuvent être des cas de confusion phonétique.

Points saillants

- Nette majorité d'erreurs provenant d'une prononciation fautive (prononciation d'une consonne finale, normalement non prononcée en français);
- une majorité de masculins fautifs;
- emploi fautif de l'adjectif au féminin alors que celui-ci comporte un changement consonantique.

G-4 GENRE DES NOMS

C'est l'exemple type d'une faute rare chez les francophones et courante chez les allophones : la confusion du masculin et du féminin.

a) **32,88%** de noms masculins terminés par -e, mis par erreur au féminin.
   - la régime
   - la communisme
   - la première exemple

b) **30,13%** de noms féminins terminés par -e, mis au masculin.
   - du fermeture
   - au jambe
   - son propre église

c) **21,92%** de noms masculins terminés par une consonne, mis au féminin.
- la succès
- une taux de divorce
- la bonheur

d) **15,07%** de noms féminins terminés par une consonne, mis au masculin.
- le prison
- du noirceur
- les valeurs vont-ils...

L'erreur « traditionnelle » serait de systématiquement considérer comme féminin un mot terminé par -e et comme masculin un mot terminé par une consonne.

Pour les mots terminés par -e, les erreurs les plus nombreuses sont en effet de type a), mais l'écart de 2,75% avec les erreurs de type b) (qui infirment l'hypothèse) ne nous paraît pas significatif.

Par contre, pour les mots terminés par une consonne, les erreurs les plus nombreuses sont de type c) (qui infirment l'hypothèse), l'écart étant de 6,85%.

Le simple fait de ne pouvoir expliquer ces erreurs nous fait voir l'importance du problème.

Points saillants

- Mettre au féminin un mot masculin terminé par -e;
- mettre au masculin un mot féminin terminé par -e;
- mettre au féminin un mot masculin terminé par une consonne;
- mettre au masculin un mot féminin terminé par une consonne.

G-5 ACCORD DU PARTICIPE PASSÉ

Il s'agit des accords du participe passé employé avec « avoir », « être », ou sans auxiliaire.

1. **Participes passés accompagnés de l'auxiliaire avoir (40,49%)**

Le C.O.D. est placé avant (64,70%)

- ma première tempête, je l'ai vécu...
- ils nous ont renvoyé
- les cours que j'ai suivi
- des ombres qu'on a vu

Le C.O.D. est placé après (17,65%)

- il a vue une maison
- après avoir mangés des mets
- j'ai connue un gars

Il n'y a pas de C.O.D. (11,76%)

- on a contribuée à...
- elle a sourie

Cas particuliers (5,89%)

- que je ne l'avais estimée (l'= cela)

2. **Forme passive (35,71%)**

- ils auraient été tué
- ils auront été élu
- la vie est constitué d'amour
- l'eau sera symbolisé
- mes études sont complétes et réussis
- les pluies seront accumulés
- les mesures seront assurée

3. **Participes passés des verbes conjugués avec l'auxiliaire être (11,9%)**

- ma mére est venu
- la famille est devenu
- la lumière est revenu

4. Participes passés utilisés comme adjectifs, ou sans auxiliaire (7.14%)

- les textes lu
- une station de ski orienté vers...
- une fois rendu, elles ont trouvé...

5. Forme pronominale (4.76%)

- ils se sont marié
- ils se sont dits

Comme nous pouvions nous y attendre, il y a un bon nombre d'erreurs de participes passés accompagnés de l'auxiliaire avoir (COD avant).

Pour les participes passés accompagnés de l'auxiliaire être, il nous semble que la plupart des erreurs peuvent être assimilées à des erreurs d'accord de l'adjectif attribut.

La forme passive est parfois employée abusivement (l'eau sera symbolisé ; les pluies seront accumulés, etc.).

De plus, les erreurs sur le participe passé sont loin d'être un problème typiquement allophone.

Points saillants

- Erreurs sur les participes passés conjugués avec « avoir ».
- erreurs sur les participes passés conjugués avec « être », souvent assimilables à des erreurs d'accord de l'adjectif attribut.

G-6 CONJUGAISON OU FORME DU VERBE

33,3% des erreurs sont des confusions entre le participe passé et l'infinitif des verbes du 1er groupe (et du verbe « aller ») :

- être entourer
- il va amené

- les animaux placer en cage
- pour fabriqué
- pour allé

30,7% des erreurs sont de toutes natures et ne peuvent former de catégories précises :

- qui avait blanchit
- ils changes
- j'essaye
- avoir être assis
- je vais vous racontez

11% sont des erreurs portant sur l'emploi des auxiliaires (surtout « être ») :

- j'ai sorti
- j'ai arrivé
- j'ai levé (pour « je me suis levé »)
- je lui est raconté

9% sont aussi des erreurs de graphie dues à une prononciation fautive (tendance à toujours prononcer la consonne finale)

- je te souhait
- je te conseil
- il plaid coupable
- Jean parte en voyage

8% pourraient être considérées comme des barbarismes (ici, formes verbales n'existant phonétiquement pas du tout) :

- ils se plaintent
- on t'envoyera
- ils naisseront

8% peuvent aussi être des confusions d'homonymes :

- elle désir
- tu téléphone
- ils on contribué

Points saillants

- Confusion participe passé en -é et infinitif en -er;
- emploi de l'auxiliaire « avoir » au lieu de l'auxiliaire « être ».

G-7 EMPLOI DES PRÉPOSITIONS

C'est une erreur courante chez les allophones. Il s'agit d'une omission, d'un ajout, ou d'une mauvaise utilisation de la préposition.

25,94% sont des **omissions**, dont 31,25% sont des oublis de répétition.
Les prépositions le plus souvent omises sont **de** (68,75%) et **à** (18,75%).
Par ordre décroissant d'importance, les autres prépositions omises sont **sur**, **en** et **dans**.

Exemples d'omission :

- être retard
- on ne manque rien
- permettre une approche de se développer

Exemples d'oubli de répétition :

- de passer et commencer
- gentil avec toi et tout le monde
- parvenir à dominer et exploiter

17,29% sont des **ajouts**

de **de** (53,13%)

- à travers de la fenêtre
- en volant d'une personne
- il se réveille de très tôt
- dire... c'est d'affirmer

- j'espère de passer
- je veux de ne pas souffrir

et de **à** (28,14%)
- combler à cela
- empêcher à l'homme
- à presque cinquante jours après ma naissance
- jusqu'à à l'étranger

12,5% sont des ajouts de **vers**
- vers où s'en va

6,25% sont des ajouts de **pour** (dans l'expression du temps)
- c'était pour la première fois que...

8,64% où **à** est mal employé :
- 37,5% au lieu de **de**
- 37,5% au lieu de **dans**
- 12,5% au lieu de **en**
- 6,25% au lieu de **auprès de**
- 6,25% au lieu de **avec**.

7,02% où **de** est mal employé :
- 46,15% au lieu de **à+l'infinitif**
- 23,05% au lieu de **par**
- 7,8% au lieu de **dans**
- 7,7% au lieu de **en**
- 7,69% au lieu de **pour**
- 7,61% au lieu de **sur**

7,02% où **pour** est mal employé :
- 38,46% au lieu de **de**
- 30,77% au lieu de **pendant**
- 8% au lieu de **à**
- 7,7% au lieu de **dans**
- 7,6% au lieu de **par**
- 7,47% au lieu de **sur**

8,64% où une **préposition** est employée au lieu de **à :**

- 37,5% **dans**
- 18,75% **avec**
- 12,5% **par**
- 12,5% **en**
- 6,25% **envers**
- 6,25% **pour**
- 6,25% **sur**

8,11% où une **préposition** est employée au lieu de **de :**

- 26,66% **pour**
- 20% **locutions** (ex: de la part de, par rapport à, à propos de)
- 13,33% **avec**
- 13,33% **dans**
- 13,33% **et**
- 13,33% **vers**

17,29% où une **préposition** est mise à la place d'**une autre :**

en = dedans
à travers = par
dans = en
en = dans
parmi = entre
au milieu de = dans
avant = il y a
à l'égard de = par rapport à
à travers = dans
à travers = grâce à
d'après = à la suite de
dans = chez
dès = depuis
en arrière = derrière
en dehors = au dehors
en face de = face à
en haut = plus haut

en = chez
il y a = depuis
jusqu'à = même
lors de = pendant
par cause de = par
par suite = ensuite

Points saillants

- omission de la préposition, en particulier « **de** »;
- ajout, en particulier **de** et **à**;
- emploi fautif de **à**, **de**, **pour**;
- confusion entre **à** et **de**;
- emploi d'une autre préposition à la place de **à** et de **de**;
- emploi fautif de **en** et **dans**.

G-8 INDÉFINIS/COLLECTIFS

C'est plus particulièrement l'emploi de « tout » qui pose problème.

1- « Tout » adjectif (83,79%).

Erreurs sur le genre

a) masculin pour féminin (21,62%)
- tout l'action
- tous les écoles
- touts mes questions

b) féminin pour masculin (16,22%)
- toute le pays
- toutes les types
- toutes les manèges

Erreurs sur le nombre

a) pluriel pour singulier (27.03%)
- toutes la famille
- tous le monde
- tous ceci

b) singulier pour pluriel (18.92%)
- tout mes cours
- tout les jours
- tout les mouvements

2-« Tout » adverbe (5.3%)
- un homme toute seule
- mon quartier était devenu toute blanche

Ici, notons que bon nombre de ces erreurs (en particulier les erreurs sur le genre de l'adjectif et sur l'adverbe) peuvent fort bien provenir de ce que nous avons appelé « confusion phonétique », le mot « tout » étant au Québec si souvent prononcé [tut].

Les autres erreurs (**10.7%**) concernent l'emploi de tel, chacun, quelque :
- les pays de l'Est, telle le Bloc Soviétique
- chacuns étaient contents
- j'ai entendu quelques choses

Point saillant

- Tendance à ne pas accorder « tout » en genre et en nombre, quand il est adjectif.

EXPRESSION DU TEMPS

Il s'agit de mots ou de locutions exprimant une notion de temps (date, durée, moment, etc.).
Ces erreurs, au nombre de 46, portent toutes sur l'expression du temps en général. Elles se trouvent distribuées dans les sous-catégories auxquelles elles appartiennent de façon plus précise.
Nous n'avons donc pas créé pour ces erreurs de sous-catégorie, mais nous pensons qu'il n'est pas superflu de les mentionner ici. En effet, elles seront une piste intéressante pour la création de notre matériel didactique.

Exemples :

- « le pouvoir qu'il avait d'autrefois = autrefois » se trouve en G-8;
- « après quand... » se trouve en P-1;
- « tu pars bientôt le mois prochain » se trouve en P-6;
- « désormais = à ce moment-là » se trouve en V-2;
- « le matin où ce que... » se trouve en P-8.

VOCABULAIRE

Cette catégorie se compose des sous-catégories suivantes :

V-1 Barbarisme
V-2 Mauvaise acception du terme
V-3 Confusion de formes paronymiques
V-4 Anglicisme de vocabulaire

V-1 BARBARISME

Nous ne classons ici que les mots déformés ou créés et qui, par conséquent, n'existent pas dans la langue française.
Étant donné que ces erreurs amènent un changement non seulement dans la forme écrite du mot, mais aussi dans sa prononciation, nous les avons considérées comme étant des fautes de vocabulaire, même si elles s'apparentent quelquefois à des fautes d'orthographe (substitution, omission ou ajout de lettre entraînant un changement phonétique).

62,85% des erreurs semblent provenir d'une prononciation fautive :

63,64% de ces erreurs portent sur des voyelles :
- mouvais = mauvais
- absourdi = abasourdi
- amiliorer = améliorer
- engencement = agencement
- remoncer = ramasser

31,82% portent sur les consonnes :
- elle s'apropie
- loine = loin
- stateur = starter
- tradiction = tradition

4,54% portent sur une syllabe « avalée » : crimalité = criminalité

14,29% sont des confusions avec des formes qui existent :
- de çi de ça
- l'hirvana = le Nirvana
- régualiser = régulariser

14,29% sont des créations « logiques » :
- inraisonnable
- la surpeuplation
- transpasser = passer par-dessus

5,71% sont des mots tronqués :
- blocs = bloquées
- la Turc = la Turquie

2,86% d'anglicismes :
- destructives = destructrices

Points saillants

- Barbarisme provenant d'une prononciation fautive (surtout de voyelles);
- création « logique » (ex : surpeuplation);
- confusion avec des formes existantes.

V-2 MAUVAISE ACCEPTION DU TERME

Les erreurs de V-2 se répartissent en trois types principaux : la mauvaise acception du sens d'un mot, l'utilisation d'une périphrase pour un mot juste et une tendance à la verbosité et à l'emphase, défauts qui recouvrent souvent une pensée vide ou même incompréhensible.

1. Mauvaise acception du terme (52,02%)

Il s'agit ici de mots ou d'expressions employés pour d'autres.
- environ = à peu près
- résidence = propriété
- aussi = de plus
- soit...comme = tant...que
- gestation = procréation

2. Périphrase (27,74%)

Il s'agit ici d'erreurs où l'étudiant remplace le mot juste qu'il ne connaît pas par une « explication » :

- dans ce monde de plusieurs problèmes = problématique;
- des vents qui surviennent de temps en temps = intermittents;
- je livre le journal dans la neige qui se rend jusqu'à mes genoux = je livre le journal, dans la neige jusqu'aux genoux;
- les témoignages sensoriels nous éloignent du doute de l'existence de la table = nos sens nous interdisent de douter de l'existence de la table.

Dans ces deux derniers exemples, nous citons des phrases complètes (en V, et non en P) parce que leur structure grammaticale est correcte.

3. Verbosité (20,23%)

L'utilisation répétée de la périphrase, de mots dont ils ne connaissent pas très bien le sens et qu'ils utilisent en pensant impressionner le lecteur, l'imprécision même de leur pensée peuvent amener les étudiants à écrire des phrases souvent incompréhensibles, quoique grammaticalement correctes :

- l'homme en tant qu'entité extraordinaire et versatile;
- la situation du chalet et le décor sont des besoins non satisfaits;
- un état d'esprit rassurant qui considère les choses d'une façon importante et réelle;
- la loi sur les êtres humains entre femmes et hommes sont la même égalité.

Points saillants

- Mauvaise acception du terme;
- utilisation d'une périphrase quand le mot juste manque;
- verbosité, mots ronflants pouvant rendre une phrase incompréhensible.

V-3 CONFUSION DE FORMES PARONYMIQUES

Il s'agit de la confusion entre des mots proches par leur forme, leur orthographe et surtout leur sonorité, mais qui ne sont pas des barbarismes parce qu'ils existent dans la langue française.

1. **Confusion de noms (26,83%)**
   - causes = clauses
   - schéma = chemin
   - explosion = éclosion
   - en voie de distinction = en voie d'extinction

2. **Confusion de mots de liaison (24,39%)**
   - plus que = puisque
   - aussi = ainsi
   - étant que = en tant que
   - quelque = qu'elles

3. **Confusion de verbes (21,95%)**
   - avoir = voir
   - replacer = remplacer
   - constituer = contribuer
   - se poser = supposer

4. **Confusion nom/adjectif ou adjectif/nom (17,07%)**
   - importance = importante
   - racisme = raciste
   - consciente = conscience
   - ethnologique = ethnologue

5. Erreurs sur la forme de certains adjectifs (7,31%)

Nous avons placé ces adjectifs en V-3, car on ne peut parler ici de problème d'accord, mais bien de forme :

- des pays nationals (l'adjectif est bien au masculin pluriel)
- c'est un beau endroit
- le rire est bel

6. L'adjectif pris pour un autre (2,43%)

- distinct = éteint.

Point saillant

Si on peut s'attendre à ce qu'un nom, un verbe, un mot de liaison soit utilisé pour un autre quand la prononciation se ressemble, il est intéressant de relever la confusion nom/adjectif ou adjectif/nom : en effet, l'étudiant confond non seulement la forme, mais aussi la nature du mot.

V-4 ANGLICISME DE VOCABULAIRE

Il s'agit d'expressions ou de mots directement calqués sur l'anglais. Nous nous rendons bien compte qu'on pourrait considérer un grand nombre d'entre eux comme une influence de l'oral (dans le contexte linguistique qui est le nôtre au Québec), mais il nous paraît plus pertinent et plus utile de les identifier comme anglicismes.

Au cours de l'analyse des erreurs, nous avons replacé dans d'autres sous-catégories les mots qui ne nous semblaient pas être des anglicismes évidents.

Par exemple, « dans le mois de ... » (in the month of) a été replacé en G-8 (emploi des prépositions) ; destructive = destructrice a été replacé en V-1 (barbarisme).

Par contre, les mots « example » et « marriage » ont été conservés en V-4 plutôt que d'être reclassés en O-1 (faute d'orthographe) ; de même, une erreur comme « futur » pour « avenir » nous semble plus utilement

classée ici qu'en V-2 (mauvaise acception du terme) en raison de la fréquence de son emploi.

60% sont des noms.
- futur = avenir
- mémoire = souvenir
- argument = dispute, discussion
- compétiteur = concurrent
- pratique = entraînement
- opportunité = occasion
- figure = silhouette

11,43% sont des verbes.
- passer un cours = réussir un cours
- compléter des études = terminer des études
- faire une décision = prendre une décision

28,57% sont de toutes natures (expressions, adjectifs, adverbes, etc.)
- communiquer par longue distance = utiliser l'interurbain
- on est supposé de travailler = on est censé travailler
- son point était de se marier = son but était de se marier
- un bébé dû dans quelques mois = un bébé attendu dans quelques mois
- versatile = aux talents variés
- définitivement = assurément, absolument

Points saillants

- L'anglicisme de vocabulaire porte surtout sur les noms;
- un nombre important de ces anglicismes s'entend au Québec.

PHRASE (P)

La catégorie PHRASE se compose des sous-catégories suivantes :

P-1 Structure de phrase
P-2 Emploi du temps ou du mode du verbe
P-3 Problème de pronoms et de déterminants
P-4 Emploi des mots de liaison
P-5 Emploi de la négation
P-6 Omission, place des mots et répétition
P-7 Influence de l'oral (ou interférence de la langue maternelle)
P-8 Anglicisme de structure

P-1 STRUCTURE DE PHRASE

Nous avons classé dans cette sous-catégorie toutes les phrases mal structurées pour les raisons suivantes : anacoluthe (rupture ou discontinuité dans la construction d'une phrase), emploi abusif ou fautif de l'ellipse, coq-à-l'âne et verbosité, qui peuvent aller jusqu'à rendre la phrase presque ou même complètement incompréhensible.
Nous ne donnerons pas de pourcentages pour chacune de ces sortes d'erreurs parce qu'elles sont souvent mêlées dans la même phrase. Nous nous contenterons de présenter les exemples les plus probants.

1. Exemples d'anacoluthe :
   - Maintenant débarrassée de mes chaînes, mon sang se remit à circuler.
   - Tu veux que j'appelle ta mère et lui dire de venir te chercher ?
   - Je vous souhaite de bonnes vacances, une bonne santé et reposez-vous bien (influence de l'oral).
   - Je me suis glissé, tombé dans la neige, gelé par le vent, être en retard à mon cours.

- En volant autrui, celui-ci peut nous voler (pourrait aussi être considérée comme une ellipse).

2. Exemples d'ellipse :
   - C'est la première fois que je vois la neige à l'exception de la télévision.
   - Ma vision de la ville sera située dans une région tropicale.
   - Les rues étaient couvertes de neige avec un vent qui hurlait.
   - La surpopulation de la planète va amener la fin de l'humanité, comme des rats.

3. Exemples de coq-à-l'âne :
   - Le centre de ski situé à une courte distance d'Ottawa les installations sont considérées comme étant adéquates.
   - Il est possible que la société se modifie au cours de vie individuelle, elle se développe certainement par l'éducation, d'autre part la société varie beaucoup.
   - Et voilà l'hiver qui retourne comme d'habitude pour mettre son tapis blanc dans les régions les plus froides et des fortes pluies qui des fois causent des inondations dans la partie chaude.

4. Exemples de verbosité
   - Ce rêve me semble être un coup d'épée dans l'eau car avoir le but de réussir en sciences est une tentative sans résultat pour plusieurs.
   - Si on prend une conversation téléphonique qui est de nature intelligente et comme celle-ci suppose une cause intelligente. Elle ne devient pas inintelligente du fait de sa dépendance d'un central et de fils téléphoniques inintelligents.
   - L'Auteur a dans son énoncé de la question ou plutôt des questions à poser à plus ou moins nier la Seconde hypothèse qui est celle de l'inexistence indépendance des choses, il a pris position auprès de la première.

Points saillants

- Anacoluthe;
- ellipse;
- coq-à-l'âne;
- verbosité.

P-2 EMPLOI DU TEMPS OU DU MODE DU VERBE

Ces erreurs portent sur le choix du mode ou du temps du verbe, ainsi que sur le non-respect des règles de la concordance des temps entre les différentes propositions d'une même phrase.[10]

1. Emploi du subjonctif (23,04%)

Le subjonctif est utilisé pour l'indicatif (64,7%). Dans la moitié de ces cas, il est utilisé après « espérer que ».

- à cause du fait que notre savoir soit
- la première fois que tu ailles
- j'espère que tu viennes

Le subjonctif est utilisé pour l'infinitif (17,75%)

- fais tout pour que tu ne partes pas
- je lui propose qu'il sorte

L'indicatif est utilisé pour le subjonctif (17,65%)

- quoique je suis triste
- je voudrais que tu viens

---

[10] Certaines erreurs portant sur la confusion entre le futur de l'indicatif et le présent du conditionnel (1re et 2e personnes du singulier) ont été placées en G-1 pour la raison suivante : le contexte indique que l'étudiant pense « conditionnel », mais omet d'en écrire le « s ».

2. Expression de la condition (21,05%)

Si la faute la plus courante consiste à utiliser le futur ou le conditionnel après « si », on trouve de nombreux cas d'autres erreurs.

- Si elles se marieront, je serai contente.
- S'il m'aurait délivrée plus tôt, j'aurais moins souffert.
- S'il fait beau, viendrais-tu avec moi ?
- Si ma mère l'avait dit à mon père, il m'avait puni.

3. Concordance des temps (16,44%)

La tendance générale est de ne pas exprimer le passé dans la proposition subordonnée.

- Il y avait des rumeurs qui disent qu'il y aura une tempête de neige le lendemain.
- J'étais heureux puisque c'est la première fois que je pars en voyage.

Dans certains cas, le verbe de la principale est au présent et celui de la subordonnée au passé.

- Je regarde la neige qui tombait.

Enfin, dans la même phrase, la confusion peut être totale.

- Lorsqu'il y a un orage, les gens croyaient que c'est Dieu qui le provoque, car il serait en colère.

4. Confusion passé composé/imparfait (11,18%)

L'imparfait est employé pour le passé composé (82,35%).

- Hier soir, j'avais le temps et j'allais au cinéma.
- L'univers était créé par Dieu.
- À ma première tempête, il commençait à neiger dans la nuit.

Le passé composé est employé pour l'imparfait (17,65%).

- Pendant que le bébé a dormi, j'ai pu étudier mes leçons.
- J'ai habité au Liban quand la guerre a éclaté.

5. Confusion passé composé/plus-que-parfait (6,58%)

Le plus-que-parfait est employé pour le passé composé (70%).

- Je vais vous raconter la première tempête que j'avais vécue.
- Hier j'étais fatigué, alors je n'étais pas venu au collège.
- Quand j'étais petit, je n'avais pas connu mes grands-parents.

Le passé composé est employé pour le plus-que-parfait (30%).

- La tempête a déjà commencé quand j'ai dû sortir.
- Le professeur n'a pas voulu croire que je suis retourné chez nous parce que j'ai oublié mes livres.

6. Confusions diverses (21,71%)

Relevons les cas suivants: l'infinitif pour le participe présent ou le participe passé ; l'imparfait pour le passé-simple ; le présent pour le passé composé ou l'inverse.

Points saillants

- Emploi du subjonctif;
- expression de la condition;
- concordance des temps;
- confusions entre l'imparfait, le passé composé et le plus-que-parfait.

P-3 PROBLÈME DE PRONOMS OU DE DÉTERMINANTS

Pronoms. Nous avons classé ici les pronoms personnels, relatifs, démonstratifs, indéfinis et le pronom impersonnel « il ». Nous n'avons pas trouvé d'erreurs sur le pronom possessif.
Déterminants. Nous avons considéré comme déterminants les articles (définis, indéfinis, contractés et partitifs) et les adjectifs autres que qualificatifs (nous n'avons trouvé d'erreurs que sur les adjectifs démonstratifs et possessifs).

Analyser cette sous-catégorie fut assez compliqué. En effet, comme la majorité des erreurs porte sur la confusion d'un pronom ou d'un déterminant avec un autre, lequel des deux choisir ? De plus, nous avons dû prendre en compte les omissions, les ajouts, la confusion « on/nous » et la confusion entre les prépositions « de » et « à » avec un article contracté, partitif ou indéfini. À l'aide d'exemples, nous vous présentons un tableau simplifié, en évitant d'entrer dans de minutieux détails – détails qui rendraient bien fastidieuse la lecture de cette analyse et qui ne présenteront de réel intérêt que pour nous, lors de la création de notre matériel didactique.

1. Erreurs sur le pronom personnel (35,15%)

Confusion des compléments d'objet direct et indirect – avec le même nombre d'erreurs dans les deux cas

- ça leur tente
- je lui conduirai à l'aéroport
- ce qui lui fait agir ainsi
- j'étais heureuse de leur rencontrer
- je fais bien en l'obéissant
- tu dois la signaler ta présence
- je n'aimerais pas l' (= y) assister
- il l'a rendu visite

Omissions

- je ne peux vous [l'] affirmer, mais...
- je ne puis [en] croire mes yeux
- on avait plus de neige qu'on [en] a maintenant
- dans tout ça, il pourrait [y] avoir de bonnes choses

Ajouts, surtout du pronom « en »

- j'en ai vu beaucoup de neige
- elle aime en jouir de la nature
- une place où on puisse y aller
- une vie que tu vas l'obtenir

Confusion « on - nous »

- on ne veut pas nous (= se) priver
- nous serions heureux si on pouvait

Changement de nombre

- les hommes des pays pauvres, vit-il
- tout le monde est resté chez eux (= soi)

Emploi d'un pronom personnel et d'un article défini au lieu d'un adjectif possessif

- il m'a coupé les chaînes
- la toxicomanie m'attire beaucoup l'attention

Quelques confusions avec le pronom démonstratif

- distribuer La Gazette, je l'aimais bien (= j'aimais bien ça)
- Montréal, elle (= c') est une jolie ville
- il est convoité parce c'(= il) est riche
- j'ai vu mon professeur et j'ai dit à celui-ci (= je lui ai dit) que...

2. L'article défini (16,32%)

Omissions

- à [la] perfection
- des maladies tels que cancer, sida
- malgré les théories et observations

Ajouts

- pour l'autrui
- un monde de famine, de méchanceté et de l'égoïsme
- j'ai la confiance en lui

Article défini employé à la place d'un autre déterminant

- en plus les problèmes
- fabriqué avec la pierre et les os
- il y a la neige dans les rues.
- dépendance les uns par rapport aux autres

Emploi d'un autre déterminant à la place de l'article défini

- ma première tempête que j'avais vécu
- il y a de la guerre
- il m'a fait une promesse de faire son possible
- la grammaire française se rapproche de celle italienne (ici, l'article défini est remplacé par un pronom)

3. L'article indéfini (14,69%)

L'erreur la plus commune est l'emploi de « des + adjectif + nom pluriel ».

- avoir des belles journées
- des superbes couleurs

Omissions

- il est impossible que la pensée soit [une] substance matérielle
- on peut trouver des magasins, écoles, hôpitaux

Ajouts

- la chute d'une telle ou telle personne
- c'est une question d'un emploi du temps

Emploi d'un article indéfini à la place d'un article défini

- le sérieux est une (= la) qualité d'une personne qui...
- voici un (= l') exemple d'un mythe qui...

Emploi d'un autre déterminant à la place d'un article indéfini

- pour ton bien, tu dois faire le régime
- pour au meilleur avenir
- à Miami, il y a de la belle plage

4. Le pronom relatif (8,97%)

Les erreurs sont des confusions entre un pronom relatif et un autre. La faute la plus courante consiste à utiliser « que » à la place de « qui », « où » et « dont ».

- les chaines que blessent ma peau
- la société que nous vivons
- quelque chose que tout être humain a besoin

Exemples d'autres confusions

- parmi ces prisonniers où je me trouve
- j'aimerais réussir à l'école, [ce] qui augmenterait mes chances
- elle trouve ce dont elle cherche

5. Les adjectif possessifs (7,97%)

Emploi à la place de l'article défini

- c'est ta première fois que tu vas au Liban ?
- je ne pouvais pas tourner ma tête

Erreurs sur le nombre

- tout philosophe selon leur concept
- chaque citoyen a leur diplôme
- on vit pour profiter de notre vie (confusion « on/nous »)

Exemples d'autres confusions

- je porte des chaines à mon (= au) cou
- trois prétendants la désirent, ils ont tous plus ou moins leur (= de l') amour pour elle

Omissions

- notre logique et intelligence
- prendre responsabilités

6. Les articles contractés (6,88%)

Emploi de la préposition à la place de l'article contracté

- le gouvernement de Canada
- la théorie de Big Bang
- le marché de meuble
- il est à Bahamas

Emploi de l'article contracté à la place de la préposition

- le centre du ski
- c'est à cause d'un manque du l'aliment que

Omissions

- l'un partenaire pourra

Autres confusions

- ceci lui amène du (= le) respect des autres
- la dépendance les (= des) uns par rapport aux autres
- les uns des (= par rapport aux) autres

7- Le pronom démonstratif (5,34%)

Confusion d'un pronom démonstratif avec un autre

- vivre dans un pays comme ceci (= celui-ci)
- après ce (= cela), nous sommes partis
- voir autre chose que celles (= ce) qui

Confusion du pronom « ce » avec le pronom impersonnel « il »

- lorsque j'ai vécu ma première tempête, c' (= il) était vraiment impressionnant de voir

Omissions

- le plus grand espoir que j'aimerais voir se réaliser [, c'] est qu'il n'y ait plus de guerre
- tout ce que j'ai remarqué pendant cet été [, c'] est la beauté

8- L'article partitif (3,45%)

- permettre à des autres (= d'autres)
- ça me fait [de] la peine de te quitter
- donner le (= du) plaisir

Les autres erreurs en P-4 concernent le pronom indéfini (0,60%), l'adjectif démonstratif (0,31%) et le pronom impersonnel (0,30%). Leur nombre si limité fait qu'elles ne sont pas significatives.

Points saillants

Difficulté dans l'emploi des :

- articles;
- pronoms personnels;
- pronoms relatifs;
- adjectifs possessifs.

P-4 USAGE DES MOTS DE LIAISON

1. La subordination (46,88%)

Les erreurs portent sur les conjonctions elles-mêmes.

- La femme voudrait avoir des choses matérielles que (= plutôt que) de se marier.
- Même plus (= même si) certaines plantations ont de la misère, mon père s'occupe de chacune.
- Ces quartiers sont très pauvres pour que (= si bien que) ça amène de la violence.

2. La coordination (43,75%)

L'erreur porte sur le mot de liaison lui-même (en général, une conjonction de coordination).

- L'homme vit en société, car (= donc) il devient plus fort.
- L'Université Laval est à Québec et (= , mais) j'aime bien mieux Montréal, alors j'irai à l'Université de Montréal ou à l'UQAM.
- Je veux trouver un bon mari, avoir des enfants et une belle maison: aussi (= ainsi) avoir une vie tranquille et en harmonie.

Parfois, la conjonction lie des mots de natures différentes.

- J'ai vu un mouvement et accompagné d'une lumière.

3. Autres cas (9,37%)

- Elle dépend du cerveau ainsi (= ainsi que) de l'état du corps.
- Tant qu'au (= tant au) niveau économique que social,...
- La toxicomanie m'attire beaucoup (= tellement) que je veux l'étudier après mon DEC.

Point saillant

La plupart des erreurs proviennent du fait que l'étudiant semble ne pas bien connaître le sens précis du mot de liaison.

P-5 USAGE DE LA NÉGATION

1. Omissions de « ne » (69,38%)

35,29% d'erreurs avec « pas »
- je pouvais pas
- j'avais pas d'école
- on s'aime pas

17,64% avec « que »
- nous vivons qu'avec les autres
- satisfaire que les besoins
- peut-il survivre qu'en vivant

14,7% avec « jamais »
- j'ai jamais vu
- jamais un homme l'a atteint
- jamais je sortirai

5,88% « ne » explétifs
- trois semaines avant qu'il parte
- 10 km de plus que l'est Montréal
- beaucoup plus que j'avais pensé

5,88% avec « aucun »
- je fais aucun

5,88% avec « personne »
- personne peut lire

5,88% avec « rien »
- **rien devrait t'arriver**

2,94% avec « ni »
- **ça leur aurait fait ni chaud ni froid**

2,94% avec « guère »
- **le temps était guère**

2,94% avec « plus »
- **elles sont plus respectées**

2. Articles au lieu de « de » (14,28%)
- qui n'ont pas des parents
- n'offre pas des pentes
- il n'y a pas un autre mode de vie
- il n'y a pas de l'école
- ne pas avoir du temps

3. Erreurs sur « ni » (8,16%)
- pas de dinosaures et des cavernes
- elle ne change pas au cours de la vie, et au cours de...
- il n'y a pas de... et pas de...
- un produit non biologique ou physique

4. Omissions de « pas » (4,08%)
- je ne pense que ton voyage sera agréable
- ils ne sont mariés

5. Additions de « ne » avec « à peine » (4,08%)
- il ne pouvait à peine bouger
- je ne sais à peine

P-6 OMISSION, PLACE DES MOTS ET RÉPÉTITION

1. Répétition (70,34%)

Il y a de nombreux cas de répétitions (43,37%) qui consistent à utiliser le même mot ou la même expression dans un court paragraphe.

- Le mot « neige » est employé 8 fois en 11 lignes.
- L'expression « je veux que » est employée 4 fois en 6 lignes.

Les autres cas (56,63%) sont des redondances.

- la première fois que j'ai vu pour la première fois
- à mon point de vue, je trouve que...
- il s'avance de plus en plus proche
- retour à son origine au tout début

2. Omission (21,18%)

La conjonction « que » est oubliée.

- peut-être [que] je me marierai
- une fois [que] la fin de l'année est arrivée...
- il a proposé qu'elles viennent et [qu'] elles préparent le dîner

De nombreux cas sont des étourderies.

- dès qu'elle [est arrivée] à Haïti
- est-ce qu'il [est] possible
- ma [sœur] était la [plus] vieille

3. Place des mots (8,48%)

- moi et ma mère
- je lui ai raconté tout
- pour des raisons au départ de survie
- ils ont voulu interpréter d'une autre façon les phénomènes qu'avec des mythes

Points saillants

- **Nette tendance à la répétition, probablement due à la difficulté à utiliser le pronom personnel;**
- **redondances assez fréquentes;**
- **l'omission semble être très souvent une faute d'étourderie.**

P-7 INFLUENCE DE L'ORAL

On entend par là les cas où le français écrit est influencé par le français oral familier, soit au niveau du vocabulaire, soit au niveau de la structure de la phrase.

41,17% sont des phrases ou des membres de phrase directement calqués sur la langue parlée, ne convenant pas à la langue écrite (sauf dans un dialogue), mais dont la structure est acceptable.

- Les autobus roulaient très lentement à cause du vent. C'est incroyable, les pannes d'électricité, tout est arrivé en même temps.
- La vérité, c'est que je n'avais que cinq ans et je me rappelle pas très bien.
- C'est très très important.
- Le savez-vous, vous ? (Ici, l'étudiant s'adresse directement au professeur dans un texte d'analyse dont le style devrait être impersonnel).

32,02% sont des erreurs de vocabulaire :

- des fois
- une fois rendu au magasin
- plein de monde qui jase
- c'est pas mal proche
- il lâche l'école

25,49% sont des phrases dont la structure est fautive même dans la langue parlée. Il est intéressant de noter que les deux tiers d'entre elles pourraient fort bien être prononcées par certains francophones.

- Le matin où ce que...
- J'ai commencé à avoir froid, et après, quand j'ai arrivé à l'école....
- Nous qui faisaient rien que de regarder ce mur....
- Le problème n'est pas qu'est-ce qu'il dit, mais qu'est-ce qu'il pense.
- Ils vont-ils...?
- Ils s'avancent de plus en plus proche.

Les autres cas sont des erreurs d'étudiants allophones qui non seulement ne font pas la différence entre l'oral et l'écrit, mais de plus ne maîtrisent pas l'oral familier.
Exemples :

- Il veut me faire un réglement de compte.
- Cette vie qu'elle en a marre...
- Et d'autres choses que je pouvais pas expliquer leurs formes.
- Un cercle vicieux, que c'est presque impossible d'en sortir.

1,30% d'erreurs de graphie fautive proviennent probablement d'une prononciation fautive.

- Tout va bien s'est passer = se passer.
- Ça moyen = c'est un moyen.

Points saillants

- Phrases directement calquées sur la langue parlée;
- erreurs de vocabulaire;
- phrases à structure fautive, même dans la langue parlée.

P-8 ANGLICISME DE STRUCTURE

Il s'agit de structures calquées sur l'anglais. Ces erreurs ne sont pas particulières aux anglophones.
Si nous avons classé relativement peu d'erreurs dans cette catégorie, c'est que nous n'avons conservé que celles dont la structure nous semble de toute évidence calquée sur l'anglais. Par exemple, « c'est le temps pour l'école », malgré la présence de l'article défini, nous semble calquée sur « it's time for school ». Par contre, « ce jour-là, c'était un mauvais temps pour moi » ne nous semble pas un anglicisme évident parce que le sujet du verbe n'est pas « ce jour-là », mais le pronom démonstratif « c' » : cette mise en apposition d'un pronom pour reprendre l'idée qu'on vient d'exprimer est typiquement française, mais pas du tout anglaise.

36,67% d'erreurs portent sur un emploi fautif des prépositions. Nous n'avons pas classé ces erreurs en G-8.

- Regarder pour (= *for*) une demi-heure.
- Partir pour aller à (= *to*) un pays.
- La première fois dans (= *in*) ma vie.
- Entrer la classe (*to enter the classroom*).

36,66% portent sur des expressions.

- Je te souhaite beaucoup de plaisir (*a lot of fun*) dans ton voyage.
- Isoler quelqu'un est considéré d'être (*is considered to be*) une punition sévère.
- Elle est prévue à être (*is expected to be*) finie pour...
- Je vais te manquer (*I'm going to miss you*).

10% portent sur la suppression de l'idée du futur dans une proposition subordonnée de temps.

- Je pourrai le faire quand je suis plus vieux.
- Je t'appellerai quand j'ai fini.

6,67% portent sur l'emploi fautif du pronom relatif « que » introduisant une proposition relative dans laquelle une préposition, utilisée seule, fait partie intégrante du verbe, alors qu'elle devrait se placer devant le pronom relatif, complément (d'objet indirect ou circonstanciel) de ce verbe.

- Au lieu de « ... un endroit auquel tous peuvent s'identifier », l'étudiant a écrit: « ... un endroit que tous peuvent s'identifier à » (calque de « ... *a place [that] everybody can identify with* »).
- Au lieu de « ... tous les prisonniers avec lesquels j'ai vécu », l'étudiant a écrit: « ... tous les prisonniers que j'ai vécu avec » (calque de « ... *all the prisoners [that] I lived with* »).

3 cas spéciaux (**10%**).

Emploi fautif d'une conjonction de subordination.

- C'est le temps quand... (*it's the time when...*)

Omission de l'article défini.

- Unis par sang et par marriage (*by blood and by marriage.*)

Emploi de la préposition « avec » et de l'adjectif possessif (structure anglaise) au lieu du seul article défini français, pour une description.

- Au lieu de : « J'étais dans une caverne, les jambes, les mains et le cou pris dans des chaines » l'étudiant a écrit « J'étais dans une caverne avec mes jambes, mes mains et mon cou pris dans des chaines.
  (*I was in a cave, with my legs, my hands and my neck caught in chains.*)

Points saillants

- Erreurs sur les prépositions;
- expressions et structures calquées directement sur l'anglais.

Synthèse des points saillants

ORTHOGRAPHE

O-1

- Bien sûr, fautes d'orthographe d'usage;
- consonnes simples doublées, ou l'inverse;
- mots détachés écrits en un seul mot;
- un seul mot écrit en plusieurs mots;
- ajout de la marque du pluriel (-s) à des mots ou des expressions au singulier, ou même invariables.

O-2

- Omission de l'accent, surtout de l'accent aigu.

O-3

- La confusion la plus fréquente est la confusion **a/à**;
- ensuite, vient la confusion **ou/où**.

O4

- Il y a une nette tendance à employer la majuscule pour la minuscule. Il est intéressant de noter que sur 72 majuscules utilisées en milieu de phrase, 46 (63,88%) de ces erreurs sont dues au désir qu'a l'étudiant de souligner l'importance que le mot a pour lui.

O-5

- Emploi, dans un texte, d'abréviations normalement utilisées pour prendre des notes;
- incertitude sur la forme correcte de « etc. ».

GRAMMAIRE

G-1

- **Grande confusion dans les terminaisons verbales des trois personnes du singulier;**
- **sujet au pluriel et verbe au singulier;**
- **confusion des formes verbales du singulier et du pluriel quand elles ont la même prononciation;**
- **importance des mots-écrans;**
- **sujet collectif au singulier et verbe au pluriel.**

G-2

- **Adjectifs qualificatifs au singulier au lieu du pluriel;**
- **pluriel du nom au lieu du singulier : expression d'une grande quantité, proximité d'un autre mot pluriel et sens pluriel.**

G-3

- **Nette majorité d'erreurs provenant d'une prononciation fautive (prononciation d'une consonne finale, normalement non prononcée en français);**
- **emploi fautif de l'adjectif au féminin, alors que celui-ci comporte un changement consonantique par rapport au masculin.**

G-4

Les erreurs vont dans tous les sens :

- **mot masculin terminé par -e mis au féminin;**
- **mot féminin terminé par -e mis au masculin;**
- **mot masculin terminé par une consonne mis au féminin;**
- **mot féminin terminé par une consonne mis au masculin.**

G-5

- **Erreurs sur les participes passés conjugués avec avoir;**

- **erreurs sur les participes passés conjugués avec être, souvent assimilables à des erreurs d'accord de l'adjectif attribut;**
- **emploi abusif de la forme passive.**

G-6

- **Confusion entre le participe passé en -é et l'infinitif en -er;**
- **emploi de l'auxiliaire « avoir » au lieu de l'auxiliaire « être ».**

G-7

- **Omission de la préposition, en particulier de de;**
- **ajout, en particulier de de et à;**
- **emploi fautif de à, de, pour;**
- **confusion entre à et de;**
- **emploi d'une autre préposition à la place de à et de de;**
- **emploi fautif de en et dans.**

G-8

- Tendance à ne pas accorder **tout** en genre et en nombre, quand il est adjectif.

VOCABULAIRE

V-1

- Barbarisme provenant d'une prononciation fautive (surtout de voyelles);
- création « logique » (ex: surpeuplation);
- confusion avec des formes existantes.

V-2

- Mauvaise acception du terme;
- utilisation de périphrase quand le mot juste manque;
- verbosité, mots ronflants pouvant rendre une phrase incompréhensible.

V-3

- Confusion entre adjectifs et substantifs (surtout -**iste** et -**isme**).

PHRASE

P-1

- Rupture de structure;
- ellipse;
- coq-à-l'âne;
- verbosité.

P-2

- Emploi du subjonctif;
- expression de la condition;
- concordance des temps;
- confusions entre l'imparfait, le passé composé et le plus-que-parfait.

P-3

Difficulté dans l'emploi des :

- articles;
- pronoms personnels;
- pronoms relatifs.

P-4

- La plupart des erreurs proviennent du fait que l'étudiant semble ne pas bien connaître le sens précis du mot de liaison.

P-6

- Nette tendance à la répétition, probablement due à la difficulté à utiliser le pronom personnel;
- redondances assez fréquentes;
- l'omission semble être très souvent une faute d'étourderie.

P-7

- Phrases directement calquées sur la langue parlée;
- erreurs de vocabulaire;
- phrases à structure fautive, même dans la langue parlée.

P-8

- Erreurs sur les prépositions;
- expressions calquées directement sur l'anglais.

Après ce résumé des points saillants de notre recherche, nous en présentons, dans les pages qui suivent, les résultats quantifiés sous forme de tableaux.

Tableau n° 4

Nombre et pourcentage d'erreurs par catégorie

Catégories	Nombre de fiches	Pourcentage (%)
Orthographe	488	19,63%
Grammaire	732	29,44%
Vocabulaire	457	18,38%
Phrase	809	32,54%
TOTAL	**2 486**	

Ce tableau donne une impression générale de la répartition des erreurs par catégorie. Il prépare à la lecture des tableaux n^{os} 5 à 8.

Notons ici un élément qui sera repris en détail dans ces quatre tableaux : **chaque étudiant fait en moyenne 14,287 erreurs par page.** Ce chiffre est obtenu en divisant le nombre total d'erreurs par le nombre de travaux.

Tableaux nos 5 à 8

Ces tableaux présentent, par catégorie (ex.: Orthographe), le nombre total d'erreurs faites dans chaque sous-catégorie (ex.: O-1, O-2, etc.) ainsi que le nombre d'erreurs faites par chaque groupe linguistique et le nombre moyen d'erreurs par page faites par l'étudiant type de chaque groupe.

L'avant-dernière colonne indique le nombre total d'erreurs faites par chaque groupe linguistique, dans la catégorie considérée. La dernière colonne indique le nombre moyen d'erreurs par page faites par l'étudiant type de chaque groupe, dans cette même catégorie.

Rappelons que le nombre de travaux de chaque groupe linguistique est donné à la page 21.

Tableau n° 5

Répartition des erreurs par groupe linguistique et par sous-catégorie dans la catégorie ORTHOGRAPHE

	0-1	Moyenne	0-2	Moyenne	0-3	Moyenne	0-4	Moyenne	0-5	Moyenne							Total par groupe	Moyenne par groupe
TOTAL	165		145		83		62		33									
Anglais	18	1,286	20	1,429	9	0,643	8	0,571	0	0							55	3,928
Arabe	36	0,878	38	0,927	22	0,537	13	0,317	9	0,22							118	2,878
Arménien	14	0,609	10	0,435	5	0,217	10	0,435	9	0,391							48	2,086
Asiatique	24	1,091	8	0,364	8	0,364	4	0,182	6	0,273							50	2,272
Créole	27	0,692	39	1	25	0,641	18	0,462	3	0,077							112	2,871
Espagnol	23	2,556	8	0,889	4	0,444	5	0,556	5	0,556							45	5
Grec	9	0,563	14	0,875	5	0,313	3	0,188	1	0,063							32	2
Italien	14	1,4	8	0,8	5	0,5	1	0,1	0	0							28	2,8

Tableau nº 6

Répartition des erreurs par groupe linguistique et par sous-catégorie dans la catégorie

GRAMMAIRE

	G-1	Moyenne	G-2	Moyenne	G-3	Moyenne	G-4	Moyenne	G-5	Moyenne	G-6	Moyenne	G-7	Moyenne	G-8	Moyenne	Total par groupe	Moyenne par groupe
TOTAL	152		102		46		69		43		114		170		36			
Anglais	16	1,143	14	1	12	0,857	11	0,786	2	0,143	12	0,857	26	1,857	5	0,357	98	7
Arabe	34	0,829	19	0,463	8	0,195	15	0,366	7	0,171	40	0,976	23	0,561	10	0,244	156	3,804
Arménien	13	0,565	9	0,391	7	0,304	9	0,391	12	0,522	10	0,435	28	1,217	4	0,174	92	4
Asiatique	19	0,864	16	0,727	6	0,273	20	0,909	4	0,182	15	0,682	35	1,591	6	0,273	121	5,5
Créole	28	0,718	13	0,333	7	0,179	4	0,103	9	0,231	16	0,41	18	0,462	8	0,205	103	2,641
Espagnol	9	1	9	1	2	0,222	4	0,444	3	0,333	7	0,778	10	1,111	1	0,111	45	5
Grec	25	1,563	15	0,938	2	0,125	6	0,375	4	0,25	8	0,5	21	1,313	2	0,125	83	5,187
Italien	8	0,8	7	0,7	2	0,2	0	0	2	0,2	6	0,6	9	0,9	0	0	34	3,4

Tableau nº 7

Répartition des erreurs par groupe linguistique et par sous catégorie dans la catégorie VOCABULAIRE

	V-1	Moyenne	V-2	Moyenne	V-3	Moyenne	V-4	Moyenne									Total par groupe	Moyenne par groupe
TOTAL	35		346		41		35											
Anglais	4	0,286	36	2,571	5	0,357	7	0,5									52	3,714
Arabe	2	0,049	80	1,951	9	0,22	9	0,22									100	2,439
Arménien	7	0,304	70	3,043	11	0,478	7	0,304									95	4,130
Asiatique	10	0,455	58	2,636	6	0,273	2	0,091									76	3,454
Créole	5	0,128	47	1,205	3	0,077	3	0,077									58	1,487
Espagnol	4	0,444	8	0,889	2	0,222	1	0,111									15	1,666
Grec	3	0,188	29	1,813	3	0,188	6	0,375									41	2,733
Italien	0	0	18	1,8	2	0,2	0	0									20	2

Tableau n° 8

Répartition des erreurs par groupe linguistique et par sous-catégorie dans la catégorie

PHRASE

	P-1	Moyenne	P-2	Moyenne	P-3	Moyenne	P-4	Moyenne	P-5	Moyenne	P-6	Moyenne	P-7	Moyenne	P-8	Moyenne	Total par groupe	Moyenne par groupe
TOTAL	136		112		183		32		48		115		153		30			
Anglais	9	0,643	8	0,571	26	1,857	10	0,714	8	0,571	16	1,143	21	1,5	4	0,286	102	7,285
Arabe	28	0,683	31	0,756	35	0,854	4	0,098	15	0,366	23	[illegible]	25	0,61	13	0,317	174	4,243
Arménien	33	1,435	14	0,609	24	1,043	2	0,087	9	0,391	24	[illegible]	40	1,704	6	0,261	141	6,130
Asiatique	13	0,591	15	0,682	39	1,773	5	0,227	3	0,136	26	[illegible]	17	0,773	4	0,182	122	5,545
Créole	24	0,615	26	0,667	19	0,487	2	0,051	7	0,179	17	[illegible]	23	0,59	0	0	118	3,025
Espagnol	9	1	5	0,556	12	1,333	3	0,333	0	0	0	[illegible]	4	0,444	0	0	33	3,666
Grec	12	0,75	11	0,688	19	1,188	5	0,313	5	0,313	4	0,25	22	1,375	3	0,188	81	6,75
Italien	8	0,8	2	0,2	9	0,9	1	0,1	1	0,1	5	0,5	12	1,2	0	0	38	3,8

Tableau nº 9 : Éléments de la langue dans lesquels les étudiants font des erreurs (par ordre décroissant)

Ordre	Éléments de la langue	Nombre de fautes	Pourcentage du nombre total	Moyenne des fautes par étudiant
1	V-2 Mauvaise acception du terme	346	13,92 %	1,99
2	P-3 Problème de pronom et de déterminant	183	7,36 %	1,05
3	G-7 Emploi de la préposition	170	6,84 %	0,98
4	P-2 Emploi du temps ou du mode du verbe	170	6,84 %	0,98
5	O-1 Orthographe d'usage	165	6,64 %	0,95
6	P-7 Influence de l'oral	153	6,15 %	0,88
7	G-1 Accord du verbe avec son sujet	152	6,11 %	0,87
8	O-2 Accents	145	5,83 %	0,83
9	P-1 Structure de phrase	136	5,47 %	0,78
10	P-6 Omission, place des mots, répétition	115	4,63 %	0,66
11	G-3 et G-4 Accord masculin/féminin Genre des noms	115	4,63 %	0,66
12	G-6 Conjugaison ou forme du verbe	114	4,59 %	0,65
13	G-2 Accord et/ou confusion singulier/pluriel	102	4,10 %	0,59

Ordre	Éléments de la langue	Nombre de fautes	Pourcentage du nombre total	Moyenne des fautes par étudiant
14	O-3 Confusion d'homonymes	83	3,34 %	0,48
15	O-4 Majuscule/minuscule	62	2,49 %	0,36
16	P-5 Emploi de la négation	48	1,93 %	0,28
17	G-5 Accord du participe passé	43	1,73 %	0,25
18	V-3 Confusion de formes paronymiques	41	1,65 %	0,24
19	G-8 Indéfinis/collectifs	36	1,45 %	0,21
20	V-1 Barbarisme	35	1,41 %	0,20
21	V-4 Anglicisme de vocabulaire	35	1,41 %	0,20
22	O-5 Emploi des nombres et des abréviations	33	1,33 %	0,19
23	P-4 Emploi des mots de liaison	32	1,29 %	0,18
24	P-8 Anglicisme de structure	30	1,21 %	0,17

CONCLUSION

Cette recherche nous a permis d'identifier et de classer les erreurs en français écrit des étudiants allophones du collégial. Nous pouvons maintenant résumer les points grammaticaux, syntaxiques et lexicaux qui feront l'objet du matériel didactique, et définir notre approche pédagogique.

Les résultats de cette recherche nous ont permis de vérifier notre hypothèse de départ : nous avons relevé un grand nombre de fautes communes aux francophones et aux allophones, et un nombre important de fautes qui ne sont propres qu'à des étudiants en français langue seconde. En effet, sur les 26 sous-catégories représentant les différents éléments de notre grille, il y en a 17 qui figurent dans la grille de correction du SALF élaborée à partir des erreurs faites en français écrit par les étudiants francophones. Les neuf éléments ajoutés ou modifiés représentent les sous-catégories dans lesquelles les étudiants allophones font des erreurs qui leur sont particulières. Ce sont : le genre des noms, l'emploi des prépositions, les indéfinis et les collectifs, les barbarismes, la confusion des formes paronymiques, l'omission, la place des mots et les répétitions, l'influence de l'oral, les anglicismes de vocabulaire et les anglicismes de structure. Cependant, les problèmes propres aux allophones ne se limitent pas à ces éléments ajoutés : en effet, des éléments existant dans la grille du SALF (comme « Structure de phrase » ou « Mauvaise acception du terme ») révèlent des difficultés souvent rencontrées particulièrement par les allophones.

Par-dessus tout, l'intérêt des résultats de cette recherche, c'est de nous avoir révélé les difficultés éprouvées par l'ensemble des étudiants allophones. Nous nous sommes rendu compte qu'aucun groupe linguistique ne se démarquait de façon évidente en faisant un type particulier d'erreur. En effet, les cas où nous avons pu constater qu'une erreur était faite surtout par tel ou tel groupe sont rares. Nous n'avons guère relevé que certaines erreurs dues à des problèmes phonétiques :

la confusion entre les sons [e] et [ɛ] surtout dans les textes des groupes arménien, espagnol, arabe, et la confusion entre les consonnes sourdes et les consonnes sonores à l'intervocalique et en finale chez les asiatiques et les arabes. Mais c'est pour l'ensemble des étudiants que, dans de nombreuses catégories, la façon de prononcer le français influence directement l'orthographe. Rappelons à ce sujet les fautes qui semblent provenir du fait que l'étudiant a tendance à prononcer les consonnes finales, en particulier le « t » et le « n », qui ne sont normalement pas prononcées en français.

Soulignons maintenant un peu plus en détail les difficultés rencontrées par nos étudiants allophones.

Dans la catégorie GRAMMAIRE, l'accord du verbe avec son sujet en nombre et en personne pose beaucoup de problèmes, en particulier l'accord avec les trois premières personnes du singulier.
Il en est de même pour l'accord singulier/pluriel : les étudiants allophones affectionnent particulièrement le « s », au singulier comme au pluriel ; par contre, on constate qu'ils ont tendance à ne pas accorder l'adjectif qualificatif et à le préférer au singulier !
En ce qui concerne le « terrible » accord des participes passés, il n'y a pas de différence significative entre les erreurs des francophones et celles des allophones : l'accord du participe passé demeure un problème pour tous. Mais le problème majeur des allophones dans cette sous-catégorie, c'est de confondre le participe passé et l'infinitif des verbes du premier groupe (é/er).
Par ailleurs, l'emploi des prépositions fait partie des points faibles des allophones et demande une attention particulière.

En VOCABULAIRE, la sous-catégorie « Mauvaise acception du terme » contient le principal problème des allophones. Le sens du mot est trop souvent mal assimilé.
De plus, un allophone confondra souvent le sens de deux mots qui se ressemblent phonétiquement La confusion des formes paronymiques provient, sans doute, d'un problème de discrimination auditive doublé d'un problème d'orthographe. En effet, quand un allophone écrit « soit »

au lieu de « souhait », on considère qu'il a bien choisi le mot qui correspondait à sa pensée (souhait). Il se trouve qu'il en ignore l'orthographe ou, plus probablement, qu'il ne perçoit pas de différence significative quand il entend les deux mots.
Enfin, quand un mot lui manque, l'allophone sera obligé d'utiliser une périphrase, ce qui peut aller jusqu'à rendre sa phrase incompréhensible.

Dans la catégorie PHRASE, les problèmes de structure sont surtout illustrés, chez les allophones, par des phrases mal construites et trop souvent influencées par la langue familière. Il nous a donc semblé important de faire une catégorie particulière pour classer les phrases influencées par l'oral.
L'emploi du temps ou du mode du verbe reste une difficulté importante pour tous les groupes linguistiques, surtout au niveau de l'emploi du subjonctif et de la concordance des temps.
L'emploi des pronoms et des déterminants est difficile pour les allophones, en particulier les articles, les pronoms personnels compléments et les pronoms relatifs.
Comme chez les francophones, l'emploi du premier terme de la négation fait souvent défaut chez les allophones. Cependant, ces derniers rencontrent une difficulté supplémentaire quand l'usage de la négation s'accompagne d'un article indéfini ou d'un article partitif.
Nous avons par ailleurs découvert (contrairement à ce à quoi nous nous attendions) le peu d'influence des structures de l'anglais, si on la compare à l'influence d'un oral mal maîtrisé, sur la structure des textes écrits.

Il nous apparaît que si les étudiants allophones s'exercent à corriger les nombreuses erreurs provenant d'une prononciation fautive, à faire attention à l'accord des adjectifs, à comprendre et à assimiler le système de la conjugaison des verbes, à apprendre le sens exact des mots et à éviter la périphrase et la verbosité, ils pourront assez facilement écrire des textes corrects et clairs.

Il nous semble nécessaire ici de rappeler que nous avons décidé de ne pas traiter de la ponctuation, dans notre recherche, pour les raisons suivantes : l'évidence de cette difficulté (éprouvée de façon encore plus aiguë par les étudiants allophones que par les francophones) et, devant le très grand nombre d'erreurs relevées, notre volonté de ne pas accorder dans notre étude une importance excessive à ce problème.

De toutes les difficultés énumérées, il y en a qui ont déjà donné lieu à des exercices qui conviennent aussi bien aux francophones qu'aux allophones, grâce aux travaux réalisés par des collègues. Notons, entre autres : l'accord du verbe avec son sujet, la ponctuation, les homonymes, les mots de liaison, l'accord du participe passé. Nous pensions d'abord pouvoir créer d'autres exercices sur ces mêmes points grammaticaux en les intégrant à un contexte qui puisse intéresser particulièrement les étudiants allophones, tout en apportant une dimension ludique à leur contenu et à leur présentation. Devant le peu de temps dont nous disposons pour créer ce matériel (deux jours par semaine en une année), nous nous trouverons dans l'obligation de nous en tenir aux points qui n'ont pas encore été travaillés et qui ne concernent que les erreurs faites presque exclusivement par les allophones. Nous pensions également préparer une cassette contenant des dictées et des exercices phonétiques, accompagnée de la transcription écrite de ces textes, mais les problèmes de compression budgétaire nous obligent à reporter ce projet. Le matériel que nous réaliserons sera donc un complément aux exercices qui existent déjà pour allophones et pour francophones. Les points qui feront l'objet du contenu de ce matériel seront les suivants :

- dans la catégorie GRAMMAIRE, les terminaisons verbales, le genre des noms, l'accord de l'adjectif qualificatif, les prépositions, les pronoms personnels et les pronoms relatifs;

- dans la catégorie VOCABULAIRE, les niveaux de langue, les synonymes, les familles de mots, les paronymes;

- dans la catégorie PHRASE, la nature et la fonction des mots, l'articulation de la phrase, le pléonasme, la redondance, la « pensée vide »;

- dans toutes les catégories, la question des erreurs dues à une confusion phonétique.

Pour atteindre notre objectif, nous pensons à des fascicules contenant des exercices variés qui pourront, au besoin, être précédés de notes théoriques ou même de références à des ouvrages de grammaire existants, et à un corrigé des exercices. Nous savons que le matériel que nous nous proposons de créer, destiné à des étudiants allophones de langues maternelles différentes, n'existe pas. Ses principaux avantages seront la diversité des exercices et surtout la possibilité qu'aura l'étudiant de travailler seul et, à la limite, de choisir les exercices qui répondent le mieux à ses besoins particuliers. Ce matériel sera conçu de façon à rendre l'étudiant autonome dans son apprentissage. Il est évident qu'il pourra toujours consulter son professeur ou une personne-ressource du centre d'aide de son établissement.

Avant même de travailler à ce matériel didactique, nous espérons que la publication de notre recherche pourra intéresser tous ceux qui, dans les cégeps et les différents établissements scolaires du Québec, sont désireux de faciliter l'intégration linguistique et sociale des étudiants allophones.

ANNEXE 1

La grille de correction du S.A.L.F.

LA GRILLE DE CORRECTION DU S.A.L.F.
Le code écrit

ORTHOGRAPHE (O)

O-1 Faute d'orthographe
O-2 Accents
O-3 Confusion d'homonymes
O-4 Majuscule/minuscule
O-5 Coupure d'un mot à la fin d'une ligne
O-6 Emploi des nombres et des abréviations

GRAMMAIRE (G)

G-1 Accord du verbe avec son sujet
G-2 Accord singulier/pluriel
G-3 Accord masculin/féminin
G-4 Accord du participe passé
G-5 Conjugaison ou forme du verbe

PHRASE (P)

P-1 Structure de phrase
P-2 Emploi du temps ou du mode du verbe
P-3 Ponctuation
P-4 Problème de pronom ou de déterminant
P-5 Usage des mots liens (prépositions, conjonctions)
P-6 Usage de la négation

VOCABULAIRE (V)

V-1 Terme ou expression impropre
V-2 Mauvaise acception du terme
V-3 Méconnaissance du vocabulaire spécialisé
V-4 Niveau de langue non approprié

TEXTE (T)

T-1 Clarté du texte
T-2 Problème d'introduction ou de conclusion
T-3 Problème de paragraphe ou de transition
T-4 Plagiat ou problème de citation
T-5 Exigences de rédaction propres à la discipline
T-6 Qualité de la présentation matérielle.

ANNEXE 2

Communiqué à tous les professeurs concernés

Destinataires	:	Tous les professeurs concernés
Émettrices	:	Lucienne Nicolas et Nicole Garet
Date	:	Le 25 octobre 1990

Objet : **Recherche PAREA : Matériel expérimental pour allophones**

Comme vous le savez sans doute, nous faisons cette année une recherche sur les erreurs commises en français par les allophones. Nous voudrions arriver à déterminer quelles sont les erreurs-types pour chacun des groupes linguistiques importants que nous retrouvons au cégep. Ultérieurement, le dernier volet de cette recherche permettra d'élaborer une série d'exercices destinés à corriger les types de fautes que nous aurons réussi à identifier.

Pour mener à bien cette recherche, nous avons besoin de travaux écrits (de travaux personnels, pas de travaux d'équipe) rédigés par les étudiants qui se sont identifiés eux-mêmes comme étant allophones sur les feuilles de réponse au test TEFEC. Vous trouverez les noms de ces étudiants, surlignés en jaune, sur les feuilles que nous vous envoyons.

Pour respecter la confidentialité, nous ne souhaitons pas que les noms des étudiants apparaissent sur la partie du travail que nous utiliserons. Nous avons besoin, pour constituer notre corpus, d'une seule page de chaque travail. Nous pouvons la photocopier nous-mêmes si vous le désirez. Nous vous demandons cependant d'identifier le travail de chaque étudiant par sa langue maternelle : nous n'avons aucun moyen d'obtenir ce renseignement, qui nous est indispensable, autrement que par votre aide, à moins de contacter chaque étudiant par téléphone...

Pour tout renseignement supplémentaire, vous pouvez nous joindre les lundis, mardis ou mercredis au 404 et les jeudis et vendredis au 403. Nous vous remercions d'avance de votre compréhension et de votre collaboration.

BIBLIOGRAPHIE

BLOOM, Benjamin. *Taxonomie des objectifs pédagogiques*, Montréal, Éducation nouvelle, 1969-1977.

BOULET, Antoni et Sau Ly SANH. *L'alphabet phonétique international (API) à l'usage des allophones du sud-est asiatique*, Montréal, collège de Rosemont, 1989.

BROUILLET, Claire et Damien GAGNON. *La maturation syntaxique au Collégial*, Montréal, Cégep du Vieux-Montréal, Services pédagogiques, 1990.

BROUSSEAU, André, GARET, Nicole, JEAN, Lionel et Jacques LECLERC. *Le français pour l'essentiel*, Montréal, Mondia, 1991.

CARDINAL, Marc. « Les étudiants, les étudiantes des cours du jour » dans *L'Intervalle*, vol. 6, nº 3, Montréal, collège de Bois-de-Boulogne, février 1991, p.4.

FRÉMONT, Michèle. « L'apprentissage du français écrit chez les Asiatiques », dans *Québec Français*, 1988, p. 34-71.

FRÉMONT, Michèle. *Outils pour l'enseignement du français aux Asiatiques*, Rapport de recherche PAREA 1987-1988, Montréal, collège de Maisonneuve, 1988.

GARET, Nicole. « Dossier : le français chez les allophones », dans *Québec Français*, nº 71, octobre 1988.

JEAN, Lionel, LECLERC, Jacques et Claude RACINE. *La grille de correction du SALF*, Montréal, collège de Bois-de-Boulogne, 1988.

LABELLE, Francine et Lucienne NICOLAS. *L'évaluation de la séquence des cours de français, une recherche exploratoire, 1985-1988*, Montréal, collège de Bois-de-Boulogne, avril 1990.

LAGUERRE, Pierre-Michel. « Les enfants haïtiens et l'apprentissage du français » dans *Québec Français*, octobre 1988, p. 28-33.

LAMY, A. *Pédagogie de la faute et enseignement de la grammaire*, Paris, B.E.L.C., 1981.

MACKEY, William. *Principes de didactique analytique*, Paris, Didier, 1972.

MYERS, Marie J. « Facteurs qui permettent d'améliorer l'extériorisation de l'acquis en langue étrangère. » dans *Revue québécoise de linguistique théorique et appliquée*, vol. 3, nº 3-4, novembre 1989, p. 237-245.

TCHORYK-PELLETIER, Peggy. *L'adaptation des minorités ethniques*, Montréal, cégep de Saint-Laurent, 1987.

Code de diffusion : 1532-0343